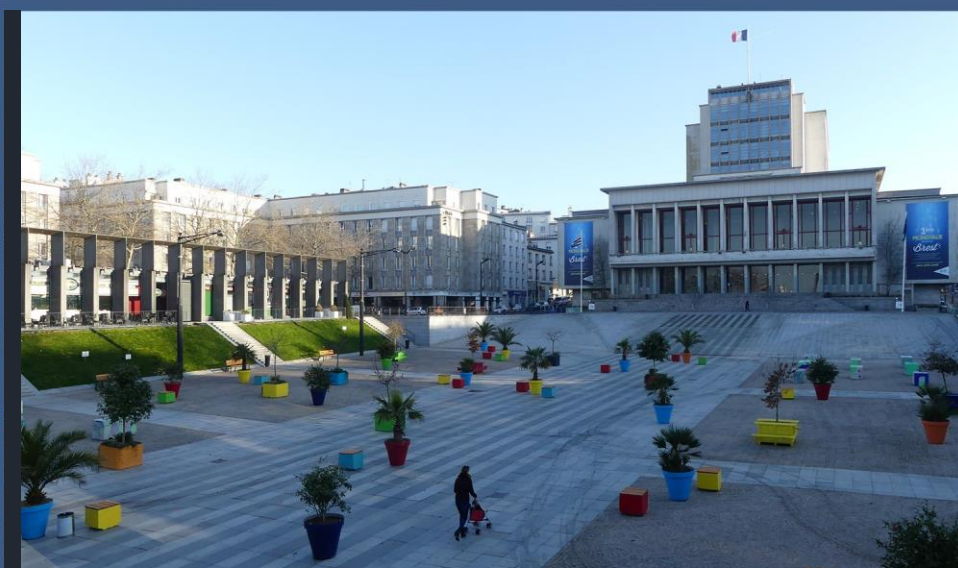


CHRISTINE ESCALLIER & DENIS BIGET (DIRS.)

# CONTROVERSES ET APPROPRIATIONS DES ESPACES ET DES TERRITOIRES

*APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE*



**Titre**

Controverses et appropriations des espaces et des territoires : approche ethnographique

**Éditeurs littéraires**

Christine Escallier

(Universidade da Madeira ; Chercheure associée au CRIA-Centro em Rede de Investigação em Antropologia, Lisbonne, Portugal)

Denis Biget

(Université de Bretagne occidentale, Brest, France)

**Edition**

© Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, juin 2019

ISBN : 978-989-8805-45-4

**Support électronique**

Format PDF

**Concepteur de la couverture**

Gabinete de Comunicação e Marketing / UMa

**Crédits photographiques :**

- Place de la Liberté, Brest, France – Denis Biget (haut)
- Cour du collège Jean-Marie Le Bris, Douarnenez, France – Pascal Le Guennec (gauche)
- Village de pêcheurs, Marudá, État du Pará, Brésil – Christine Escallier (droite)

**Directeurs/Éditeurs :**

Escallier Christine (Universidade da Madeira, Portugal)

Biget Denis (Université de Bretagne Occidentale, Brest, France)

**Comité scientifique :**

Pr Arraiz Péres Ana (Universidad de Zaragoza, España)

Pr Bensa Alban (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, France)

Pr Boumard Patrick (Président de la SIE)

Dr Bouvet Rose-Marie (Université de Haute-Bretagne, France)

Pr Carnevale Antonio (Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa, Italia)

Pr D'Armento Vito (Università del Salento, Lecce, Italia)

Pr Escallier Christine (Universidade da Madeira, Portugal)

Dr Guéguen Josette (Université de Bretagne Occidentale, Brest, France)

Dr Lopes da Silva Isabel (Universidade da Lisboa, Portugal)

Dr Pinte Gilles (Université de Bretagne-Sud, Vannes, France)

Pr Sabirón Sierra Fernando (Universidad de Zaragoza, España)

Pr Wulf Christoph (Freie Universität, Berlin, Deutschland)

**Experts sollicités pour la lecture des articles :**

Pr Alaoui Driss (Université de La Réunion, France)

Pr Andrieux Jean-Yves (Université de Haute-Bretagne, France)

Pr Bagnall Nigel (University of Sydney, Australia)

Dr Bensa Alban (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, France)

Dr Biget Denis (Université de Bretagne Occidentale, Brest, France)

Pr Boumard Patrick (Président de la SIE)

Pr Breton Yvan (Université de Laval, Québec)

Dr Carnevale Antonio (Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa, Italia)

Pr Escallier Christine (Universidade da Madeira, Portugal)

Dr Jaboin Yveline (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Bretagne, France)

Dr Le Bot Yvon (CNRS, France)

Pr Mattos Carmen (Universidade do Estado Rio de Janeiro, Brasil)

Dr Prémel Gérard (AREAR, France)

Pr Senna Luiz (Universidade do Estado Rio de Janeiro, Brasil)

Pr Silvano Filomena (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

Pr Veríssimo Nelson (Universidade da Madeira, Portugal)

Pr Wateau Fabienne (Université de Nanterre-Paris X, France)

Table des Matières

Chapitre 1. Ethnographie et territoires maritimes	
<i>Christine Escallier</i> .....	6
Chapitre 2. La grande perte et le bond en avant	
<i>Gérard Prémel</i> .....	15
Chapitre 3. Du reuz a Landrevarzec	
<i>Josette Guéguen</i> .....	26
Chapitre 4. Pêche à pied et partage de l'estran : cas de la baie du Mont-Saint-Michel	
<i>Christophe Secula</i> .....	38
Chapitre 5. L'invention du patrimoine immergé. Plongée au cœur de l'histoire des épaves de la mer d'Iroise	
<i>Typhaine Cann</i> .....	52
Chapitre 6. Salines et écotourisme : superposition des usages de l'espace au sein de la réserve de biosphère de Ria Celestun (Yucatan, Mexique)	
<i>Sabrina Doyon et Catherine Sabinot</i> .....	67
Chapitre 7. Territoire, identité et éducation chez les indigènes de l'Amazonie brésilienne. Le cas de l'école Pamaali des Baniwa-Coripaco	
<i>Olivier Meunier</i> .....	82
Chapitre 8. Territoires d'outre-mers et espace scolaire : ... de la question du « niveau »	
<i>Philippe Lacombe</i> .....	99
Chapitre 9. Les espaces sociaux des adolescents de la Guadeloupe	
<i>Martine Albertini</i> .....	111
Chapitre 10. Ethnographie d'une expérience avec des enfants dans la ville (A Florianópolis– S.C. - Brésil)	
<i>Clara Rosana Chagas-Paraboa</i> .....	125
Chapitre 11. Enseigner l'éducation physique en territoire minier : le sport dans l'espace local	
<i>Antoine Marsac</i> .....	136
Chapitre 12. The creation of social space and emotions through gestures: an ethnographic study	
<i>Ingrid Kellermann et Christoph Wulf</i> .....	150
-	
Chapitre 13. Aprendendo em comunidade: a construção de “novos territórios” na Amazônia	
<i>Edma Silva Moreira et Jean Hébette</i> .....	163

## Controverses et appropriations des espaces et des territoires

Chapitre 14. Les liens entre l'individu et son espace dans un contexte de migration. Le cas des Bretons migrants au Québec depuis 1950 <i>Linda Guidroux</i> .....	176
Chapitre 15. Rythme et espace scolaires en Finlande <i>Gaela Keryell</i> .....	187
Chapitre 16. O pedaço da festa do Ilê: espaço e tempo educativos <i>Elias Lins Guimarães</i> .....	202
Chapitre 17. Biopolitica dello spazio. Popolazione, potere, luoghi <i>Chiara Certomà</i> .....	213
Chapitre 18. Esporos do novo mundo: “Gabriela, Cravo e Canela” em Portugal e a visão edênica do Brasil <i>Roque Pinto</i> .....	223
Chapitre 19. La chambre d'internat : une appropriation de l'espace de vie <i>Denis Biget</i> .....	234
<b>Document</b> L'association « Ethnologues en herbe » et l'ethnographie dans l'école <i>Denis Biget</i> .....	238

## CHAPITRE 1. ETHNOGRAPHIE ET TERRITOIRES

Christine Escallier

---

Ethno-Anthropologue, Universidade da Madeira, Chercheure associée au CRIA

Au cours des âges, l'humanité a toujours exercé ou tenté d'exercer sa domination sur les êtres et les choses, et l'Homme - dans sa mobilité constante - a imposé sa volonté à l'espace en le domestiquant, en le construisant, en le déconstruisant et en le reconstruisant sans cesse.

Ces "établissements humains", selon l'expression de l'ONU, existent à travers leurs constructions fixes, leurs activités économiques et culturelles mais également leur histoire qui laisse tout autant son empreinte sur toutes les étendues qu'elles soient terrestres, maritimes ou spatiales.

### **L'espace : patrimoine palimpseste de l'homme**

Tels des parchemins dont on a gratté l'encre et sur lesquels on pose de nouvelles calligraphies, ces espaces habités, vécus, sensibles, sont les substrats physiques de la vie sociale (Durkheim) et collective, lieux constitués de couches mémorielles successives et superposées pareilles à des strates, géologie (*gê*- terre et *logos*-parole) de la mémoire des sociétés qui les investissent. Dans *La condition urbaine*, Mongin parle de « ville palimpseste », se référant à « l'objet qui se construit par destruction et reconstruction successive » (2007 : 50). « Dans cette perpétuelle évolution, il faut distinguer des stades où la continuité l'emporte sur la rupture, où un paysage s'est fixé assez de temps pour être caractéristique » selon D'Angio (2001) « d'une époque en un lieu. » mais également d'une identité qui reste toujours à construire.

Il est donc erroné de penser que la transformation de l'espace puisse effacer le passé, à travers le simple renouveau de ses architectures à vivre (habitat, éco-construction). Il s'avère, au contraire, que l'espace conserve en filigrane le témoignage, plus ou moins sensoriel et sensitif, des sociétés anciennes (Di Méo 1998). On voit ainsi des tendances qui s'opposent entre destruction et reconstruction du paysage, en fonction de sa confrontation, notamment, avec les symboles alors réinventés. La mise à bas des statues de dictateurs des paysages communistes ou celle du mur de Berlin - qui a divisé la capitale allemande, marqué la frontière entre Est et Ouest, créant un monde bipolaire opposant territoires libres et territoires surveillés – permettent de saisir la portée symbolique du geste destructif. Quant à la reconstruction, souhaitée un temps, à l'identique des *Twin towers* du *World Trade Center*, symbole identitaire incontesté de Manhattan, elle prouve que ces actes de transformation d'espaces, précédemment architecturés, contiennent plus de sens que l'acte de création. Il s'agit de des-reconstruction d'objets architecturaux mais également de représentations humaines, résurrection d'un lieu et d'une idée sinistrés.

Pour Lengereau (2007 : 7) « le processus de transformation de l'espace construit ne relève de rien d'autre que d'un projet politique » – c'est-à-dire qui concerne le citoyen. « L'organisation des pouvoirs détermine ainsi l'organisation de l'espace. »

L'anthropologie politique doit, selon Balandier (1969), donner une importance prépondérante à la question du territoire, défini par Abélès (1988) comme étant un espace où vit une population et à l'intérieur duquel se déroulent l'activité ethnographique et la relation de cet espace avec le politique. Territoires et pouvoirs sont des constructions sociopolitiques. Elles ne peuvent donc pas être ignorées par l'anthropologie de l'espace telle que le suggère Hall (1971).

La sociologie urbaine, appuyée par les recherches de l'anthropologie culturelle et de l'ethnographie, a d'ailleurs pu mettre en évidence les liens de dépendance qui, dans les sociétés traditionnelles, lient le fonctionnement des institutions sociales à la morphologie spatiale. Les travaux de Lévi-Strauss sur l'organisation spatiale des sociétés indigènes d'Amérique démontrent que les morphologies géographiques fondent l'identité culturelle des peuples qui les structurent. La construction des villages circulaires Bororo, où la zone profane des huttes jouxte la zone sacrée de la maison centrale réservée aux hommes, en est une illustration. Cet agencement de l'environnement met également au jour la « permanente révélation du sens de l'univers dans les formes de leur monde, et de la place de chacun dans ce monde. » (Berque 1998 : 744). Dans *La maison ou le monde renversé* (1972 : Ch. 2), Bourdieu étudie, quant à lui, l'organisation spatiale de la maison kabyle. Il met en lumière l'opposition espaces masculins-espaces féminins et souligne que « ces deux espaces symétriques et inverses ne sont pas interchangeable mais hiérarchisés » et montre que la disposition des lieux détermine les relations de domination entre les sexes. Ce système d'opposition régit également la hiérarchie de l'utilisation de l'espace habitationnel. De cette relation binaire primordiale découlent les rapports famille-société, société-monde et révèle le mouvement « inévitable » de la nature vers la civilisation : « Le privilège accordé au mouvement vers le dehors, par lequel l'homme s'affirme comme homme en tournant le dos à la maison pour faire face aux hommes (...), n'est qu'une forme de refus catégorique de la nature, origine inévitable du mouvement pour s'en éloigner. » (1972 : 59).

Ces études ont montré comment l'organisation spatiale des « sociétés traditionnelles, des minorités économiques et ethniques ont permis de maintenir et affirmer leur identité. » (Lévi-Strauss 1974 ; Choay 2006 : 281).

L'espace - paysage réel et imaginé - se nourrit donc de sens (significations) et des sens (perceptions). Le paysage « devient le réceptacle d'une plénitude spirituelle, un sentiment du destin gonfle en lui. Le paysage est le second visage de l'homme. » (Blaga 1995 : 202). On peut donc affirmer que le paysage, dont le caractère résulte de l'action de facteurs naturels et/ou humains et de leurs interrelations<sup>1</sup>, n'est pas une image arrêtée du temps présent. Il garde en lui l'historique des états successifs de son passé. Le paysage est le reflet des identités, lieu de réconciliation d'une pensée de l'espace naturel et des regards que l'on porte sur lui (Fel 2008). Séjournant au Liban, Lamartine dira des cèdres qu'ils sont « (...) les reliques des siècles et de la nature, les monuments naturels les plus célèbres de l'univers. Ils savent l'histoire de la terre, mieux que l'histoire elle-même. »<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Définition de la Convention européenne du paysage.

<sup>2</sup> Lamartine (1790-1869) composa le poème *Chœur des cèdres du Liban*.

C'est donc à travers l'organisation de cet « objet » urbanistique ou paysager que l'on peut analyser les caractéristiques d'une société et ses influences sur les comportements culturels, en tenant compte des différentes formes que celle-ci prend dans l'espace géographique, sa morphologie humaine à travers son habitat, son aménagement du territoire, ses monuments, ses architectures, son patrimoine.

Pour déchiffrer ces témoignages incertains, ces messages révolus, tous les sens sont en éveil : paysages visuels, paysages olfactifs et paysages sensoriels jouent sur la perception de l'image et l'appréhension du lieu. Il s'agit de la mise en perspective de l'objet permettant de le voir sous tous les angles, de l'expression des sentiments intérieurs à la réalité sensorielle de l'observateur. L'espace visible est saisi à travers des sensations internes, ce que Aragon nommait la « rumeur des viscères » (1954 : chant XI) : il s'agit autant de voir que de percevoir l'espace.

Ce voyage régressif dans le paysage palimpseste n'a cependant de sens que s'il s'imbrique avec le présent. Il faut, selon l'historienne de l'urbanisme Choay « ...entendre le territoire localisé ouvert au monde et non pas replié sur son passé perdu... » (*op. cit.* : 10). Celle-ci rappelle, également, l'apport de Lévi-Strauss concernant « la fonction anthropogénétique de la spatialisation » (*Ibid.*) de l'espace édifié, soulignant ainsi l'existence d'une articulation entre nature et culture. Or, la notion de naturalité (*wilderness*) (Cronon 1976) ou *naturalité anthropique* de l'espace, c'est-à-dire vierge ou considéré comme vierge (territoire isolé, désert, désolé, reculé, sauvage...) fait de plus en plus l'objet d'interprétations pluri et interdisciplinaires. La dimension anthropologique de l'espace participe à la réconciliation entre structures naturelles et espaces humanisés (Fel *op. cit.*) car l'absence totale d'interventions anthropiques sur l'espace semble illusoire, l'homme ayant un impact continu et global sur la planète (Gilg 2004). Friedmann (1966) considère, d'ailleurs, que l'espace "naturel" est un concept idéal mais que depuis l'apparition de l'Homme, il n'existe pas de milieu parfaitement naturel. Le sociologue oppose le milieu naturel spontané au milieu technique artificiel, qu'il illustre à travers le phénomène d'urbanisation :

Le milieu dont part le géographe est donc toujours plus ou moins technique, c'est-à-dire façonné par le travail humain ; les éléments biologiques y sont de plus en plus élaborés, transformés, « artificialisés » par l'homme. Tel est déjà, au début du XVII<sup>e</sup> siècle, le sens de la définition de ce qui est « art » (technique) par Francis Bacon : l'homme s'ajoutant à la nature, *homo additus naturae*. Il s'ensuit que le facteur géographique naturel tend à être de moins en moins important, le coefficient de l'empreinte et de la volonté humaine de plus en plus élevé, comme le marque l'évolution même de la notion de « genre de vie » chez les anthropo-géographes français. (Friedmann 1961 : 491)

La frontière dichotomique espace naturel/espace humanisé se dissipe au regard de Friedmann qui considère comme naturels les milieux dans lesquels l'homme est directement et pleinement « [...] présent à toutes ses activités... nécessairement mêlé aux choses et aux hommes... rien ne lui permettant de disparaître de l'événement, de se trouver un substitut. » (*op. cit.* : 33). Il s'agit d'espaces où prédominent les "techniques du corps" (Mauss) où n'existent « que les moteurs alimentés par l'énergie des éléments (vent, eau) et la force des vivants. » (Choay *op. cit.* : 77-78). Ainsi Febvre en conclut que :

Pour agir sur le milieu, l'homme ne se place pas en dehors de ce milieu. Il n'échappe pas à sa prise au moment précis où il cherche à exercer la sienne sur lui. Et la nature qui agit sur l'homme d'autre part, la nature qui intervient dans l'existence des sociétés humaines pour la conditionner, ce n'est pas une nature vierge, indépendante de tout contact humain ; c'est une nature déjà profondément agie, profondément modifiée et transformée par l'homme. (1949 : 422).

Il est convenu de dire que l'espace influence l'homme. L'espace est, en effet, morphogène car il intervient dans le développement des organismes vivants en déterminant leurs structures, générant des actions et des comportements. Cependant, Febvre conteste cette sémantique : « ... "influences", ce n'est pas un mot de la langue scientifique, mais de la langue astrologique. », et d'ajouter, « [...] et l'on démontrera, alternativement, ou que l'Homme est soumis à la Nature ou, inversement, que la Nature est soumise à l'Homme. » (*Ibid.*) ; Venise, que les marées veulent reconquérir, est un exemple éloquent de la domination de la nature.

Toutefois, ce principe de dépendance nature-homme/homme-nature ne peut se mesurer à une simple question météorologique, sismique ou cosmique. Le degré de soumission est également culturel. « C'est un problème de "rapports", et non pas d'influences » (*Ibid.*). Ainsi, à la suite du tremblement de terre et du tsunami de mars 2011, au Japon, le sociologue Jean-François Sabouret<sup>3</sup>, parlant de l'attitude des Japonais face à la catastrophe, déclare : « C'est très différent de la culture occidentale et cartésienne. Chez Descartes, l'homme est maître et possesseur de la nature. Au Japon, l'homme est locataire et serviteur, [...] » de la nature.

L'étude ethnographique fournit les moyens de saisir ce rapport entre l'individu et son milieu, le lien qui unit l'espace et ses hôtes, ces actions et réactions perpétuelles (Febvre, *op.cit.*) que sont les mouvements correspondant à l'appropriation pratique et symbolique de l'espace (les trajets, les parcours, les modes d'occupation des lieux privés et publics, les comportements des acteurs dans les différents types d'espace, le vocabulaire utilisé pour définir certains lieux). Ces indices comportementaux, sociaux, verbaux donnent une idée de l'espace "vécu", c'est-à-dire pratiqué et représenté.

### **Ethnographie et Territoires**

Dans le vaste répertoire des objets d'études, l'espace est certainement celui dont l'usage est le plus fréquent et la paternité revendiquée par plusieurs sciences, qu'elles soient humaines, sociales, de la terre ou maritimes. C'est dans ce contexte de transdisciplinarité que s'inscrit cet ouvrage dont l'optique est de croiser les recherches et les orientations sur le thème de l'espace.

Géographe, paléontologue, historien ou anthropologue, le chercheur en sciences de la nature ou en sciences sociales travaille avant tout sur un terrain - au sens géologique et ethno-anthropologique du terme - qui inclut aussi bien la notion d'écosystème que celle d'espace socio-culturel. Ce pourquoi les méthodes d'observation des espaces habités sont nombreuses et se veulent complémentaires. « Toute société se compose d'abord d'une masse. L'étude de cette société en tant que masse humaine et sur son terrain forme ce qu'on appelle la morphologie sociale qui comprend la démographie et la géographie humaine, dont l'importance apparaît capitale. A la géographie humaine s'ajoute la technomorphologie... » (Mauss) sorte

---

<sup>3</sup> Ancien directeur du bureau de représentation du CNRS au Japon.

d'ethnoscopie du territoire, selon Turgeon (2003), où le paysage est en quelque sorte métissé.

Ainsi, formé aux disciplines qui étudient l'espace, un anthropologue peut se révéler sociologue ou géographe, un paléontologue développer des aptitudes à la pensée ethnologique, et tout chercheur de terrain peut être excellent ethnographe ou naturaliste, dès qu'il prend conscience que le territoire est le lieu névralgique de la prise de conscience de soi en osmose avec la nature

La question spatiale, souvent placée à la périphérie de l'objet de recherche - l'homme -, doit être au contraire une question centrale. L'ethnographie enregistre l'organisation d'une société et selon Lévi-Strauss, cette organisation ne peut échapper à l'espace. Dans *Tristes Tropiques*, l'ethnologue considère que la relation que l'humain entretient avec l'espace est, comme le langage, un invariant culturel d'ordre anthropologique.

Pour Cresswell (1967 : 81) « L'ethnologue a l'habitude de tracer les frontières de son terrain à deux niveaux : celui des fonctions "manifestes" et celui des phénomènes "latents". » L'espace à organisation fixe comprend, en effet, des aspects matériels et des structures occultes et intériorisées qui régissent les déplacements de l'homme sur la terre (Hall *op. cit.* : 132), comme leur sédentarisation. « Les hommes en société ont conscience d'appartenir à des groupes dont ils savent parfaitement tracer les limites géographiques. Ces limites sont manifestes, et il suffit de poser la question pour savoir où les tracer. » (Cresswell *ibid.*) :

Le territoire comme surface est un héritage du XIX<sup>e</sup> siècle, époque où les nations se sont définies : cette dénomination signifie une aire géographique constituée à une époque et en une contrée données, par et pour une société donnée : une telle définition admet donc, voire institue, un rapport fixe entre une étendue géographiquement définie, et le groupe social déterminé qui l'occupe : il y a correspondance bi-univoque entre cette surface et ses occupants. (Corboz 2010 : s.p.)

Ces définitions du territoire impliquent l'existence d'une notion capitale, celle de limitation-délimitation, qui permet de différencier le concept d'espace à celui de territoire. La notion de frontière (applicable au territoire politique en opposition au territoire naturel circonscrit par une limite) suppose un intérieur (protégeant le groupe) et un extérieur (menaçant le groupe), un en-deçà et un au-delà, induisant trois principes fondamentaux et universaux du concept de territorialité : la conquête, la défense et la revendication. Ces principes résument l'Histoire de l'humanité, faite de découvertes spatiales qu'il lui faut maîtriser, et de ses efforts pour arracher l'espace à ses adversaires.

Cette vision "en surface" du territoire s'oppose à celle en profondeur de l'espace palimpsestique. Selon Boutinet, « Le territoire n'a pas de profondeur, il est une surface tout en extension... » (2006 : 4-8), une étendue, selon la vision spatiale définie par Descartes qu'il décrit comme étant le fait qu'un objet occupe de la place : essence même de tout objet. « A la différence le lieu est en profondeur. » (*op. cit.*) signifiant que l'observateur doit représenter l'espace terrestre à la fois à l'horizontale comme à la verticale. Il est alors possible de comprendre et d'analyser l'espace en tant que "document" et non pas en tant qu'objet car l'espace est une dimension d'appréhension et non un objet étudiable. Il est un support d'informations, un élément d'organisation et l'on ne peut étudier les systèmes de savoirs sans aborder les

différents processus d'identification, d'appropriation, de domestication, de répartition et de transmission par lesquels l'homme prend possession d'un environnement – lieu de toutes les activités qu'il entreprend, qu'il divise en un certain nombre de territoires : de rencontre, d'observation, de jeu et de manifestation, mais aussi de travail, d'éducation, de défense...

Les divers courants disciplinaires des sciences de l'espace et les nombreux travaux publiés ont permis de créer des passerelles interdisciplinaires tentant d'appréhender les différentes formes d'espaces. Sans prétendre à l'exhaustivité ni à une véritable chronologie, on peut citer parmi les précurseurs : Halbwachs (1938) et Mauss et la *morphologie sociale* et spatiale dénommée initialement *substrat social* par Durkheim (1900 : 10) : « En fait la composition de la société consiste en des combinaisons de gens et de choses qui ont nécessairement un lien dans l'espace. » ; Simmel étudiant l'individu et les interactions avec l'espace qui, parmi les premiers, perçoit que l'espace est dépendant du contenu : « L'espace c'est l'ordre des coexistants », démontrant que des individus vivent dans des espaces différents bien qu'ils habitent le même lieu, la même ville, le même quartier, la même rue... ; Ratzel et l'*espace vital* (1904) ou *anthropogéographie* ; Vidal de la Blache et la *géographie humaine* (1845-1918) ; Tolman et les *cartes cognitives*, représentation mentale qu'un individu se fait de l'organisation de l'espace dans lequel il se trouve (1948) ou encore les cartes mentales de Lynch (1960) ; Hall et la *proxémie* (1963) qui étudie les distances sociales dans les interactions humaines, ouvrant de nouvelles voies dans les recherches sur l'espace et le lien social urbain ; les psychologues de l'espace Moles et Rohmer (1973) utilisant le principe des cercles coaxiaux ou coquilles de l'homme ; Michel Foucault et son concept d'*hétérotopie* (1967) décrivant comme une localisation physique de l'utopie, voire une contre-utopie, un lieu réel nourrissant l'imaginaire (cabane d'enfant), négatif ou en marge (cimetière, prison) ; Perrein conceptualisant le *technotope* (1987 : 160) qui « (...) pourrait être le concept générique recouvrant les différentes catégories de lieux technicisés. » ; Appadurai et l'*ethnoscape* (1991, 1996), monde imaginé, bulle culturelle qu'il définit comme étant : « le paysage des individus fabriquant le monde changeant dans lequel nous vivons : touristes, immigrants, réfugiés, exilés, travailleurs immigrés, et autres personnes et groupes se déplaçant constituent un trait caractéristique du monde et semblent affecter la politique des nations et entre les nations à un degré jamais atteint jusqu'ici. » (1990) suivi des notions de *médiascape*, *technoscape*, *finanscape* et *idéoscapes*. D'autres sphères - intellectuelles, spirituelles, objectivées ou encore existentielles – s'y adjoignent, tel l'espace-corps (*bodyscape*) du philosophe Jean-Luc Nancy (1992).

Toutes ces conceptions offrent des pistes dans la compréhension de l'espace reprises ces dernières décennies pour aborder le thème particulièrement récurrent chez les chercheurs au XX<sup>e</sup> siècle qu'est la Ville, en raison des fortes migrations rurales vers les cités, la croissance exponentielle des zones urbanisées qui soulèvent de nombreux questionnements. C'est ainsi que l'organisation de la ville est étudiée par des branches concurrentes pour un objet commun : sociologie urbaine, urbanisme, anthropologie urbaine... Dès 1921, Weber s'interroge sur la naissance de la ville médiévale et démontre que celle-ci est indissociable du politique ; le sociologue-géographe Henri Lefebvre (1963) s'intéresse particulièrement aux problèmes d'urbanisme et du territoire, présentant la ville comme le cœur de l'insurrection

esthétique contre le quotidien et fonde, avec l'architecte Anatole Kopp, la revue *Espaces et Sociétés* (1970).

La question de l'espace fait donc l'objet de nombreux questionnements et préoccupations - allant des recompositions territoriales à l'échelle mondiale depuis deux décennies, en passant par la mise en relation des notions d'espace et d'identité - à l'origine d'innovations avec, notamment, l'apparition de nouvelles orientations ou disciplines (Anthropologie politique de l'espace, Anthropologie historique de l'espace, Anthropologie de l'architecture et de la ville, Anthropologie de l'invention architecturale,...). Ainsi les chercheurs s'interrogent, ouvrant de nouvelles voies dans les recherches sur l'espace et le lien social urbain, analysent le monde contemporain et introduisent de nouveaux paradigmes tel Marc Augé et son concept de *surmodernité* permettant d'appréhender de nouveaux éléments environnementaux. « Le monde de la surmodernité n'est pas aux mesures exactes de celui dans lequel nous croyons vivre, car nous vivons dans un monde que nous n'avons pas encore appris à regarder. Il nous faut réapprendre à penser l'espace » (1992 : 49). L'auteur y dénonce à la fois un « excès de temps » ; le temps se rétrécit et l'homme en manque ; et un « excès d'espace », paradoxalement corrélatif au « rétrécissement de la planète » compression de l'espace, voire à la dématérialisation de l'espace (transports aériens reliant les pays en quelques heures ; conquêtes spatiales ; multiplication des « non-lieux », c'est-à-dire des lieux où l'on ne fait que passer : « Un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique se définira comme un non-lieu » (espaces de circulation rapide comme les autoroutes, les aéroports ; les grands centres commerciaux ; écheveaux complexes de réseaux sans fil ou câblés, etc.).

L'architecte Portzamparc propose quant à lui, et parallèlement à l'existence de villes palimpsestes, symbiose du passé et du présent, une troisième perspective de l'espace urbain : la ville « sans futur » et donc sans passé : « Brasilia qui est l'application consciencieuse de la théorie corbuséenne, avec les beaux bâtiments de Niemeyer, est protégée. Dans Brasilia même, on ne peut plus construire. Ce qui vit assez bien, qui se développe, qui évolue, ce sont les villes-satellites. On voulait « du passé faire table rase ». Mais on a aussi dans cet immense Plan pilote de Brasilia, fait table rase du futur. Le futur a été bâti une fois pour toutes. Le temps est bloqué dans les deux sens. », tandis que Mongin (*op. cit.*) se projette dans l'"après-ville", dans le "post-urbain" nés de la mondialisation. Enfin, Marshall McLuhan, et son *village planétaire* (*Global Village*), offre une approche allégorique d'une mondialisation de l'espace à travers les médias, les technologies de l'information et de la communication.

L'ensemble de ces questionnements sur l'espace humanisé démontre qu'il existe une « science de l'espace ». Anthropologues, architectes, géographes, historiens des sciences politiques, psychologues, sociologues, tous ethnographes - comme les auteurs du numéro *Ethnographie et Territoires* -, font figurer l'espace en sciences sociales et humaines. Leur contribution permet, selon l'expression de Rousseau, de « porter sa vue au loin » c'est-à-dire s'extraire, en quelque sorte, de son milieu pour pénétrer un autre monde. Dans ce défi difficile à relever, la multidisciplinarité s'impose comme l'affirme l'architecte Jean Nouvelle, car pour saisir un espace, un lieu, il ne suffit pas de changer les regards « [...] il faudrait multiplier les regardeurs y compris sur les mêmes lieux ».

## Bibliographie

- Abélès, M. (1988). Anthropologie des espaces politiques français. *Revue française de science politique*, vol. 38, n°5. 807-817.
- Appadurai, A. (1991). « Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology », in Fox, Richard G. ed. (1991). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*, Santa Fe: School of American Research Press: 191-210.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press. (Traduction française : *Après le colonialisme, Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2001).
- Aragon, L. (1954). Le 19 juin 1954. *Les yeux et la mémoire*. Chant XI.
- Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Poche.
- Balandier, G. (1969). *Anthropologie politique*, Paris, PUF.
- Berque, A. (1998). « Cosmophonie ou paysage ». Dominique (ed.), Seysset, M. (ed.), Walter, A. (ed.). *Le voyage inachevé... à Joël Bonnemaïson*. Paris : ORSTOM ; PRODIG : 741-744.
- Blaga, L. (1995). *Trilogie de la culture*. Paris, Librairie du Savoir-Fronde.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Paris, Ed. Droz.
- Boutinet, J.-P. (2006). Nouveaux territoires, nouveaux codes, Introduction à Codes langagiers et insertion territoriale, Angers CPER-UCO : 4-8.
- Choay, F. (2006). *Pour une anthropologie de l'espace*. Paris, Seuil.
- Corboz, A. (2001). *Territoire comme palimpseste et autres essais*. Besançon/Paris, De l'imprimeur.
- Cresswell, R. (1967). Ethnologie et sociologie. Problèmes de collaboration. *L'Homme*, tome 7 n°1: 72-84.
- Cronon, W. (1996). The Trouble with Wilderness or Getting Back to the Wrong Nature, in W. Cronon (ed.), *Uncommon Ground, Rethinking Human Place in Nature*, Norton, New York, London: 69-90.
- D'Angio, R. (2001). Le paysage : réalité ou chimère ?  
[www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage/paysreal.htm#ftnref18](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/hge/gd/gdgeographie/notions/paysage/paysreal.htm#ftnref18). Consulté le 03-03-2011.
- Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris, Nathan.
- Durkheim, E. (1900). *La sociologie et son domaine scientifique*.  
[http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/manuel\\_ethnographie/manuel\\_ethnographie.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/manuel_ethnographie/manuel_ethnographie.html)
- FAY C., 1993 - Repères technologiques et repères d'identité chez les pêcheurs du Macina (Mali), In M. J. Jolivet et D. Rey-Hulman (éds), *Jeux d'identité. Etudes comparatives à partir de la Caraïbe*, Paris, L'Harmattan : 311-336.
- Febvre, L. (1949). *La Terre et l'évolution humaine : introduction géographique à l'histoire*. Paris, Albin Michel.
- Fel, L. (2008). « Vers une notion écologique du paysage. Pour une réconciliation des structures naturelles et de l'espace anthropique », *Labyrinthe*, vol. 30, n°2.  
<http://labyrinthe.revues.org/index3771.html>. Consulté le 04-03-2011.
- Foucault, M. (2001). « Des espaces autres », in id., *Dits et écrits II (1976-1988)*, Paris Gallimard, pp.1571-1581 (1<sup>re</sup> parution, 1984 in *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5 : 46-49).

- Friedmann, G. (1961). « Sciences sociales et sociologie du travail (I) ». *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 16<sup>e</sup> année, n° 3 : 477-496.
- Friedmann, G. (1966). *Sept études sur l'homme et la technique*. Paris, Gonthier.
- Gilg, O. (2004). « Forêts à caractère naturel ; caractéristiques, conservation et suivi », *Cahier technique* n° 74, Montpellier, GIP ATEN.
- Halbwachs, M. (1938). *Morphologie sociale*. Paris, A. Colin.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil.
- Lengereau, E. (2007). « L'espace anthropologique », *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, n° 20/21.
- Lévi-Strauss, C. (1974) *Anthropologie structurale, I*. Paris, Plon.
- Lynch, K. (1960). *The Image of the City*, MIT Press, Cambridge MA.
- McLuhan, M. [www.fr.wikipedia.org/wiki/Marshall\\_McLuhan](http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Marshall_McLuhan) (1967). *The Medium is the Message. An Inventory of Effects*, Bantam Books, New York.
- Mauss, M. (1926). *Manuel d'Ethnographie*. Ed. numérique. [www.classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel/manuel\\_ethnographie/manuel\\_ethnographie.pdf](http://www.classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/manuel_ethnographie/manuel_ethnographie.pdf)
- Mongin, O. (2007). *La condition urbaine, la ville à l'heure de la mondialisation*, coll. poche Points Seuil.
- Nancy, J.-L. (1992). *Corpus*. Paris, Métailié : 16.
- Perrein, C. (1987). Contribution à l'archéologie des bocages : recherches méthodologiques sur l'utilisation des données botaniques de la haie vive, Paris-Toulouse, mémoire de diplôme de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men, in *Psychological review*, 55 : 189-208.
- Turgeon, L. (2003). *Patrimoines métissés. Contextes coloniaux et postcoloniaux*. Ed. MSH, Paris, Les Presses de l'Université Laval. Chap. 4 « Le paysage : Construire une « ethnoscopie » basque au Québec ».
- Weber, M. (1921-1982). *La ville* (extrait du t. 2 d'Économie et société), traduction par P. Fritsch, Aubier.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Docteur en ethnologie (Université Paris X-Nanterre, France), chercheure associée au CRIA-Centre em Rede de Investigação em Antropologia, de Lisbonne (Portugal), exerce les fonctions de maître de conférences à UMa-Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.  
[chrisesc@uma.pt](mailto:chrisesc@uma.pt)

## CHAPITRE 2. LA GRANDE PERTE ET LE BOND EN AVANT

Gérard PRÉMEL

---

Urbaniste-architecte, écrivain, docteur en sociologie, chercheur AREAR Bretagne

**Résumé :** Partant de quelques-uns des aspects les plus significatifs du dynamisme de l'appareil agri-agro-alimentaire breton, l'auteur s'interroge sur l'étonnant processus qui transforme en quarante ans une région économiquement et techniquement « arriérée » en région agro-industrielle de premier plan. Il développe alors l'hypothèse selon laquelle ce grand « bond en avant » pourrait être le fruit d'un déplacement massif au sein de la société bretonne afin de surcompenser une perte symbolique majeure : la perte de la langue.

**Abstract:** Using as a starting-point a few significant aspects of the dynamic food industry in Brittany, the author analyses the surprising process that took place in Brittany, making a an economically and technically underdeveloped area into one of the major agro-industrial regions in Europe. The author then examines the hypothesis according to which that spectacular leap-forward could be the result of a massive psychological transfer inside Breton society, as if this economic development had made up for a major symbolic loss - the loss of the Breton language.

**Resumen:** A partir de algunos aspectos muy significativos del dinamismo del sistema productivo agro-alimentario de Bretaña, el investigador se pregunta sobre el asombroso proceso que va transformando en cuarenta años, una region economicamente y tehnicamente atrasada, en una region agro-industrial de primer orden. Ahora, el investigador desarrolla la hipotesis que este gran salto adelante puede ser el efecto de un desplazamiento psicologico en la seno de la sociedad bretona para sobrecompensar una pérdida simbolica mayor: la perdida de la lengua materna.

### 1.1 Une société agraire inventive et puissante

Dès la fin des années 1980, nombreux sont les visiteurs de la Bretagne qui se disent frappés par les architectures industrielles - souvent hardies et ostentatoires - à travers lesquelles les Industries Agro-Alimentaires (IAA) manifestent leur dynamisme et signifient leur puissance dans le paysage de la région. L'intérêt architectural de ces constructions qui désormais balisent le territoire breton, et dont rend compte un ouvrage déjà ancien (Prémel *et alii* 1997) n'est pas négligeable : ainsi l'unité morbihannaise de production de nourriture animale de St Allouestre se voit désignée en 1991 comme "La plus belle et la plus moderne d'Europe" par la revue américaine *Feed International*, qui en avait fait sa couverture. Les villes bretonnes, qui vérifient là leur fonction de *pôles ruraux* (Piattier 1979), baignent désormais dans la symbolique de cette puissance et de cette modernité qui s'originent hors de leurs murs. Cette toile de fond, marquée par la multiplicité des échanges entre ces pôles ruraux et leur territoire, rend caduque l'équivalence ruralité/archaïsme, tout autant que l'opposition ville/campagne : les IAA avec 55 000 emplois sont les premiers employeurs industriels de la région et la majorité de leurs unités de production étant implantées en milieu rural, les flux migratoires alternés tendent désormais, à l'encontre du prédictat planificateur, vers un relatif équilibre.

C'est ainsi que la Bretagne se présente, passé le seuil des années 2000, comme "une société agraire moderne, inventive et puissante". L'analyse des offres d'emploi de l'agriculture et des IAA de la décennie 1990/2000 permet de constater une croissance des offres d'emploi « cadres supérieurs » (principalement ingénierie et recherche) sans commune mesure avec le reste de l'Hexagone (locution) pour ces filières, et bien supérieure aux autres secteurs d'activités de la région. Vers la fin des années quatre-vingt-dix, le pourcentage des offres d'emploi Cadres Supérieurs et Techniciens dans l'agriculture et l'agro-alimentaire était respectivement de 25% et de 30% du total régional, alors que le pourcentage global des actifs de l'IAA et de l'agriculture dans l'emploi total de la région était de l'ordre de 17%. (pourcentage déjà considérable, supérieur de plus de 60 % à la moyenne nationale). Autre indicateur de ce dynamisme : les nombreux brevets afférents à la production agri-agro-alimentaire déposés à l'INPI (Institut National de la Propriété Industrielle) dans les départements bretons pour cette même décennie, en nette augmentation par rapport à la décennie précédente, pourtant déjà féconde. Inventivité, innovations diverses, forte proportion de cadres et techniciens, haut niveau de formation des jeunes agriculteurs (le taux des bac+2 ou plus était, dans le Finistère, au seuil des années 2000, de près de 10 points supérieur à la moyenne nationale), tous ces indicateurs sont le signe de l'existence d'un *milieu technique* (Leroi-Gourhan 1973) dont la densité et le dynamisme se répercutent sur l'ensemble des activités de production et de services (donc sur l'emploi) générées en amont et en aval de ce continuum agri-agro-alimentaire.

Les contradictions et les excès qui marquent cette inventivité et ce dynamisme, que ce soit en matière d'environnement (l'hyper-productivisme agricole est dénoncé par une partie croissante de l'opinion régionale), d'inégalités de développement, ou de dureté des rapports sociaux au sein de l'appareil de production, ne prennent tout leur sens que dans le processus global de mutation de la société bretonne tout entière, sur l'évolution de laquelle nous allons revenir.

Un mot-clé domine l'espace européen entre 1950 et la fin des années quatre-vingt : *l'aménagement du territoire*. La Bretagne est d'autant plus concernée par cet impératif catégorique qu'elle est, à la fin des années quarante, avec son économie de subsistance et un réseau routier archaïque, l'un des espaces sous-développé de l'Hexagone. Puis se répand, dans les années quatre-vingt-dix, après la furie aménagiste des « Trente glorieuses », une nouvelle aspiration, devenant peu à peu impérative, celle de *ménagement du territoire*. Mais pour les grands acteurs économiques et politico-institutionnels du développement, la question du *management des territoires* traverse sans problème ces deux versants. Le fétichisme du vocable *management* fonctionne dans la région au moins autant qu'ailleurs. Mais même si les logiques de cet appareil de production tendent à insérer la société dans l'actuel système économique mondial, il est – littéralement – le fruit de ses entrailles (parmi les ingénieurs et thésards qui constituent le très performant milieu technique des IAA et des groupements de producteurs, on trouve une majorité d'héritiers - descendants d'exploitants, de coopérateurs, de cadres des premières IAA...). Et les vives critiques dont ses excès sont l'objet, qu'elles émanent de quelques puissantes associations de défense de l'environnement ou de multiples groupes locaux plus informels, sont, par leurs contenus et leurs formes, de l'ordre du conflit *infra-régional*. Pour autant, la

région n'échappe pas totalement au processus de dilution dans la sphère du *management*. C'est ainsi que les modes et les rapports de production, dans la plupart des filières, deviennent de plus en plus assujettis à la toute-puissance des multinationales de l'agrochimie et aux diktats des grands organismes de distribution. On est loin de l'essor et du dynamisme ombrageux des origines coopératives.

### 1.2 Le paradigme de la frontière

Si la vieille frontière urbain/rural, ville/campagne paraît, en Bretagne plus qu'ailleurs, quelque peu dépassée, le concept de frontière n'en est pas moins un bon outil pour comprendre ses dynamismes et ses contradictions. Frontières culturelles, au sens anthropologique et historique du terme où se retrouve le concept *d'aire culturelle* qui de Marcel Mauss (1985) à Denis Lombard (1998) a fait l'objet de multiples interrogations, plus que jamais actuelles. Frontières sociales clivant la société tout entière sans considération de différenciation urbain/rural. Frontières politiques qui interfèrent avec les frontières culturelles et sociales, et tout comme ces dernières, fruits de l'histoire.

La question de l'aménagement du territoire est l'une de celles où le concept de frontière trouve toute sa pertinence. C'est en "écoutant parler" le territoire que l'on décèlera le tracé de ces frontières. Le plus souvent invisibles, elles lui assignent une morphologie tout autant idéale, sociale que politique et physique. Tout cela n'est pas insignifiant : qui dit frontière ne dit pas seulement séparation. La frontière est aussi la ligne qui permet le repérage et la compréhension de l'altérité, la connaissance de singularités, qui de part et d'autre de la ligne s'éprouvent, et pas seulement en s'affrontant ou en s'ignorant. Encore faut-il se garder des confusions. Comme celle, par exemple, que commet Burguière (1977) dans un passage de son *Retour à Plozévet*. Traduisant la caractérisation que donnent du territoire de leurs voisins certains habitants ("*an tu all d'an dour*") par l'expression "au-delà de l'eau", il est amené à écrire, que « au-delà de l'eau, on entre dans un autre monde ». Et de fait, tout "au-delà" ne peut que renvoyer à un *autre* monde. Alors que l'expression bretonne signifie juste "*de l'autre côté de l'eau*" dont le signifié est nettement plus prosaïque - et pratique.

C'est par la conscience de la frontière que la reconnaissance peut avoir lieu. La frontière - et encore une fois, celle-ci n'est pas forcément matérielle, physiquement marquée - devient alors lieu de négociation, d'échanges, de passage et de coopération. Deux exemples illustrent ce fait social considérable. Dans le premier, on voit un noyau d'agriculteurs décider, au début du siècle, de surmonter le clivage culturel qui perdure entre agriculteurs léonards et agriculteurs cornouaillais et fonder pour ce faire une coopérative dont le siège sera situé à Landerneau, à la frontière des deux « pays », et comprendra autant de léonards que de cornouaillais. Un siècle plus tard, ce projet initial est devenu, sous le nom de COOPAGRI, l'une des plus puissantes coopératives de Bretagne.

Le second exemple est plus classique. À la fin des années quatre-vingt, le Directeur départemental de l'Équipement du Finistère est confronté à un problème très particulier. Les panneaux routiers, élément structurel de l'équipement du territoire, font l'objet d'agressions systématiques dans son département. Ces agressions sont une critique, non de la nature de l'équipement, mais du signifié des

inscriptions qu'ils comportent. Pour les "barbouilleurs" la graphie fautive de toponymes bretons ou leur francisation abusive signifie que l'État français à travers son instance départementale ne tient pas compte de l'identité culturelle attestée par ces toponymes. Pour eux, cette négligence à l'égard des dénominations originelles n'exprime rien autre que le mépris de leur identité. La question qui est posée au sociologue par la DDE (LARES, UHB 1990) "Comment faire cesser ces barbouillages" amène celui-ci à reformuler la question en termes d'aire culturelle. Car il y a bien une frontière linguistique délimitant une aire au sein de laquelle fonctionne une onomastique qui ne relève pas de la langue française. Poser l'existence de cette aire revient à poser la question de la légitimité de ses toponymes en tant qu'expression publique d'une langue non française. C'est ainsi que, concrètement, le territoire où apparaissent "ces barbouillages" posait la question de la frontière. Il y a vingt ans, quand cette étude s'est déroulée, la question était au sens propre, inouïe pour l'institution étatique. Le Directeur départemental de l'Équipement commanditaire de l'étude a été blâmé par son administration et l'étude elle-même interdite de diffusion par le préfet. Seule en fut autorisée au bout de six mois une synthèse édulcorée. Il aura fallu une dizaine d'années pour lever les blocages.

Pas plus en France que dans d'autres états-nations européens, le processus politico-administratif d'unification sous l'égide d'un pouvoir central n'a effacé les frontières régionales, héritage d'une histoire bien plus longue que celle des formations étatiques. Souvent imperceptibles dans le paysage, elles n'en perdurent pas moins dans la mémoire collective et les mentalités (ainsi c'est sans hésitation que des habitants de souche, dans telle commune rurale de Loire-Atlantique, se définissent eux-mêmes comme Bretons). Pour autant on ne peut nier les zones d'incertitude, ni la complexité de ces dessins frontaliers. C'est ainsi que l'aire occitane de l'Hexagone, qui se répartit sur cinq régions administratives, est traversée de multiples frontières, fruits de fortes différenciations géographiques et de chocs historiques différemment vécus sur le temps long ; ce qui se traduit par des différenciations dialectales, voire religieuses (Cévennes protestantes, Auvergne et Provence catholiques). En Bretagne, les frontières culturelles ne se situent pas seulement entre Hexagone et Bretagne, ni même, au sein de la région, entre aire linguistique celtophone et aire linguistique francophone. A l'intérieur de l'aire celtophone, d'incontestables différences culturelles perdurent entre les différentes « provinces » qui constituaient le Duché, et coïncident grosso-modo avec le territoire des anciens évêchés (Léon, Trégor, Cornouaille, Vannetais). A l'intérieur de ces provinces elles-mêmes, perdurent des clivages entre *Pays* de tradition et de mentalités bien différentes.

Toutes ces frontières sont le plus souvent niées, non-dites, ou énoncées sur le mode de l'anecdote par les acteurs régionaux. Enquête après enquête, nous avons pu en mesurer la prégnante existence. Rien à voir avec le syndrome des poupées russes - qui s'emboîtent les unes dans les autres - ni avec celui de *Clochemerle*, auquel une vulgate citadine réduit les singularités locales. La dynamique de l'interaction entre ces différents territoires produit au contraire un véritable courant alternatif, où l'aspiration à l'unité, la tendance à l'unification se conjuguent avec l'affirmation ombrageuse de sa singularité, la proclamation de sa différence. On est là à la base du

lien social. Est-ce un hasard si ce "courant alternatif" se traduit dans notre région par une incontestable énergie dans le domaine de la production culturelle endogène ?

Transversales à tous ces territoires jaloux de leur singularité, les frontières sociales partagent la population. Clivant autrement la société, elles jouent, en croisant les frontières culturelles, un rôle paradoxal : par certains côtés dislocatrices du lien social, elles sont aussi facteur d'unification, contrebalançant le risque d'atomisation culturelle.

La frontière entre branches d'activités ou filières d'exploitation n'est pas moins tranchée. Ainsi dans le Léon, si l'on peut parler de frontière entre la culture technique des éleveurs porcins et celle des producteurs maraîchers, on ne peut oublier que la frontière peut être aussi sociale à l'intérieur d'une même filière (par exemple entre gros élevages industriels et élevages familiaux, entre céréaliers intensifs et producteurs agro-bio...)

Autre frontière encore, dérivée du concept d'environnement. Pour tout résident jaloux de son *cadre de vie*, l'environnement est ce qui se situe aux marches de sa parcelle. Il en est donc un ardent défenseur contre tout ce qui, de l'autre côté de cette frontière, est vécu comme porteur de menaces avérées ou supposées, par exemple sur *une vue* qu'il voudrait imprenable. Ainsi peuvent se comprendre certains rejets locaux des éoliennes, dont le voisinage agresse une conception tout à la fois esthétique et purement privative de l'environnement, signifié conjoint d'investissement foncier et de stratégie résidentielle.

### 1.3 Le conflit fécond

Qui dit frontière dit conflit. Georg Simmel (1995) nous rappelle que tout conflit n'est un rapport de force (psychologique social, culturel) qu'en tant qu'émergence dans la conscience d'une ligne de partage. Sachant que la *ligne de partage* (entre les espèces, les genres, les groupes, les individus, les cultures) est l'expression même de la vie, la seule vraie question est celle de la résolution du conflit. Simmel montre alors que toute occultation, tout refoulement du conflit ne feront qu'en aggraver la résurgence, et rendre plus difficile les conditions de sa résolution ; alors que seules son acceptation et la reformulation commune de ses termes permettent de le socialiser, et de le faire déboucher sur des actes d'entente. « Le compromis ..., est l'une des plus grandes inventions de l'humanité » dit Simmel. Et de rappeler que la paix est loin d'être l'état originel de l'humanité. Toute la question dit-il est de trouver une alternative au "penchant naturel" qu'est la résolution du conflit par la violence, sachant que la violence n'est rien d'autre que le passage à l'acte du désir d'anéantissement physique ou symbolique de l'autre. L'acceptation du conflit dans une perspective de socialisation résolutoire est ce qui permet de faire l'économie de la violence.

Nombreux sont les conflits de ces dernières années qui, dans la région, relèvent de la polarisation du champ de tension entre l'urgence désormais proclamée d'un *ménagement* du territoire et l'assujettissement des filières agri-agro-alimentaires régionales, via le *management*, aux grands groupes agro-chimiques mondiaux et aux grands réseaux de distribution. La question de la qualité de l'eau est un révélateur de cet assujettissement. La dégradation tendancielle de cette qualité au nom d'impératifs

économiques n'est autre qu'une forme de négation de la vie. Le risque est donc grand de voir un clivage s'instaurer entre la société bretonne et son appareil productif, et une plus stricte application de la loi n'y changera pas grand-chose. N'est-ce pas plutôt en posant dans la clarté, les termes de la contradiction entre mode de production, héritage culturel et mode de vie, que ce conflit prendra la forme d'un agir communicationnel se situant dans une perspective de résolution ? Des éléments de cette résolution ne pourraient-ils pas être conçus et énoncés, à partir d'une anamnèse corrélant mémoire collective / mode de production innovant / rapport de production équitable ? Ce sont là des questions que la société bretonne, à travers ses paradoxes et grâce à son dynamisme, paraît en mesure de se poser. La Bretagne en effet n'est pas réductible à son seul productivisme agricole : si en 1994, l'agro-biologie bretonne occupait le 11<sup>ème</sup> rang (sur 22 régions) pour ce type de production, en 2000, la région passe au 2<sup>ème</sup> rang pour le nombre d'exploitations et au 4<sup>ème</sup> rang pour la superficie dans le domaine de la production agro- biologique.

## 2- La perte

### 2.1 La fin du grand retard

On a évoqué plus haut le retard économique considérable de la Bretagne par rapport aux autres régions françaises – y compris dans la production agricole - jusque dans les années 1950. Malgré quelques grandes figures régionales de la diffusion du progrès technique agricole, (Caradec de la Trémolais, Jules Rieffel, de Guébriand...) ; malgré la pénétration des idées du christianisme social de Marc Sangnier dans le Nord Finistère et la Cornouaille ou des idées socialistes dans le Trégor et le Poher, et malgré ses pratiques traditionnelles d'entraide, la région est longtemps restée marquée par son enclavement, le morcellement excessif de son parcellaire, et une économie que certains ont pu qualifier de « coloniale ». Mais à partir des années 1950, un véritable prurit de modernisation s'empare de toute la société bretonne, se manifestant par une révolution (parfois violente) des modes de production agricoles, puis, corrélativement, dans la mise en place par les producteurs eux-mêmes, de novatrices coopératives de transformation. Ce qui se traduit, en une vingtaine d'années - une génération - par le développement exceptionnel du puissant appareil de production décrit plus haut. Ce mouvement peut paraître au diapason du reste de la France. Placide Rambaud dans son *Urbanisation des Campagnes* (1979) a analysé la lame de fond qui secoue le monde rural durant les fameuses "Trente glorieuses", et l'aspiration des agriculteurs à la fois à la modernisation de leur outil de production et l'amélioration de leurs conditions de vie. Mais force est de constater qu'en Bretagne, cette course au progrès technique et à la productivité a pris une ampleur sans commune mesure avec les autres régions. En trois décennies elle s'est hissée au premier rang de productions (porcine, avicole, bovine, maraîchère...) - où elle occupait les derniers rangs jusqu'à la fin des années quarante, et devient en trente ans l'une des premières régions agricoles et agro-alimentaires d'Europe - et pas seulement de l'Hexagone. Ce fantastique bond en avant, dont le coût humain commence seulement à être perçu, n'est pas sans poser un sérieux problème de compréhension. Comment expliquer une telle *furia* – et une telle mutation ?

Cette question prend sens par l'observation d'une coïncidence. Dès le début des années cinquante, la langue bretonne, qui avait résisté aux assauts de plus de quatre siècles de francisation, subit un recul essentiel : elle ne cesse pas d'être parlée du jour au lendemain, elle reste pour quelque temps encore - elle est toujours - une langue vivante au sein des familles, ou de petits groupes. Mais - et y compris en milieu rural - elle cesse, à la marge près, d'être une langue maternelle : elle n'est plus *transmise*. Les jeunes et dynamiques agriculteurs des années soixante sont la première génération à avoir complètement intériorisé l'interdiction "de parler breton dans l'enceinte de l'école" qui avait si durement marqué leurs parents et grands-parents. Ils sont ceux chez qui la langue, imparfaitement ou partiellement transmise, censurée dans l'espace public, semble définitivement refoulée. Dans les relations sociales, professionnelles et techniques, on ne s'exprime plus à la fin des années soixante, qu'en français. Leurs enfants, ceux qui constituent la relève des années 1970-80, à qui la langue n'est pratiquement plus transmise, vivent massivement cette communauté de perte de sens. Le processus est identique en ce qui concerne la Haute Bretagne, où le gallo, dialecte roman de langue d'oïl, parlé dans l'est des Côtes d'Armor, l'Ille et Vilaine et l'ouest de la Loire Atlantique, subit le même processus d'éradication à travers les interdits et stigmatisations scolaires.

La langue bretonne n'était pas seulement la langue des échanges familiaux, de l'affect et de la fête ; elle était aussi la trame du système de désignations et de dénominations du pays, ce système dont Françoise Zonabend (1974, 1975) rappelle, dans son travail sur l'onomastique bourguignonne, la fonction miroir pour la société. Fonction, dit-elle en substance qui est constitutive du lien social au sein du terroir où fonctionne la singularité *référente* des toponymes et des patronymes. Or pour les jeunes agriculteurs d'aujourd'hui, dont beaucoup ne peuvent plus décrypter le nom des territoires qu'ils exploitent, ni le patronyme de leurs voisins, cette fonction miroir n'existe plus. Massivement francisés, ils sont désormais dans une situation pathogène de séparation par rapport à leur propre système de dénomination.

Notre hypothèse est alors que la course à la productivité, à l'intensification et au profit - avec toute la symbolisation qui l'accompagne - est une surcompensation à cette perte symbolique, cet effondrement culturel qu'a constitué le refus d'assumer et de transmettre une langue qui, encore une fois jusqu'au début des années cinquante, constituait le mode singulier – et régulier - du rapport au monde des Bretons.

Ne peut-on alors considérer cette surcompensation d'une perte culturelle par un gain matériel - et la symbolisation en conséquence de ce gain – comme un déplacement<sup>1</sup>? Et n'est-on pas là dans un exemple typique d'énergie d'investissement qui s'est *déplacée*?

« Brisons ces instruments de dommages et d'erreurs. » disait le conventionnel Barrère de Vieuzac en parlant des langues régionales de la jeune république. Et c'est bien à cette tâche : briser les langues régionales de l'Hexagone, que s'est attelé le

---

<sup>1</sup> Processus par lequel « l'intérêt, l'intensité d'une représentation est susceptible de se détacher d'elle pour passer à d'autres représentations originellement peu intenses, reliées à la première par une chaîne associative » (Laplanche et Pontalis 1967). Freud dans la deuxième topique et plus tard Ferenczi développeront l'idée qu'un tel phénomène se retrouve dans la formation des symptômes psychonévrotiques et, d'une façon plus générale, dans toute formation de l'inconscient liée au refoulement.

système éducatif français à partir de 1863 (conclusion de l'enquête dirigée par Prosper Mérimée à la demande de Napoléon III sur les parlers régionaux), et plus encore à partir de 1905 sous l'égide de Jules Ferry. En 1950 la tâche est menée à bien. On voit, dès 1860 les inspecteurs d'académie faire la chasse aux écoles devenues clandestines où se transmettait la langue bretonne conjointement à l'apprentissage du latin, et en appeler aux gendarmes pour « mettre hors d'état de nuire ces personnes néfastes ». On peut suivre dans les archives, les modes de stigmatisation de la langue bretonne par les autorités académiques, à travers la généralisation de qualificatifs tels que « archaïque », « barbare », « rugueuse », « chaotique », « intolérable », termes qui se combinent souvent, dans les archives étudiées, pour renforcer la stigmatisation. Par exemple: « archaïsme intolérable », « accent rugueux d'une survivance barbare » (Prémel 1995). De savants linguistes participent à l'ouvrage ; ainsi Albert Dauzat, dans les conclusions de son enquête de 1925 sur l'évolution du breton, se réjouit-il de ce que cette langue ne résistera pas longtemps à la pénétration du français, ce qui, dit-il « sera bénéfique pour ces contrées archaïsantes où les jeunes gens vont encore au service militaire sans savoir la langue nationale ». En 1950, la mission est accomplie.

Entre la honte de cet "archaïsme" et la conscience malheureuse du retard technique et économique de la région, l'apposition d'un signe d'équivalence était difficilement évitable. Mais perdre la langue de ses ancêtres, c'est peu ou prou perdre son âme. On déplacera donc l'axe de la symbolisation pour compenser cette perte considérable. Laquelle se trouvera justifiée par l'incorporation de la modernité et de ses acquis matériels fortement symbolisés. D'où les "prouesses" techniques et économiques de l'agri-agro-alimentaire breton. En même temps qu'on rejette l'archaïsme culturel, on se jette dans les bras de la modernité technique la plus radicale – et la plus destructive.

Le coût humain de cette course à l'ascension sociale et à la réussite économique reste à évaluer. On se contentera ici de s'interroger sur la plausibilité d'un lien entre le processus de déplacement que nous venons d'évoquer et ce mal-être profond qui met la région au premier rang de l'Hexagone pour des pathologies telles que le suicide et la consommation d'alcool; au premier rang pour la consommation de neuroleptiques et le taux d'hospitalisations psychiatriques.

### 2.2 Retour au territoire

Ce qui précède montre que le débat sur l'opposition des deux termes *rural* /*urbain* n'a plus grand sens dans l'analyse de sociétés telles que la Bretagne, sinon pour éluder ces deux données fondamentales que sont le concept d'aire culturelle et la notion de système productif. Et plus encore, les subtiles capillarités par lesquelles aire culturelle, modes de production et rapports sociaux interagissent, tant il est vrai que les clivages sociaux et culturels sont désormais transversaux : le village est dans la ville et la ville est au village...

Le concept d'aire culturelle (Mauss ; Lombard) rend compte des différentes échelles du territoire comme fait anthropologique. Car tout territoire est "qualifié" par cette écume de l'histoire que sont les codifications, les rites, les conduites, en bref, les formes de l'être-au-monde. Savoirs, savoir-vivre, savoir-faire, croyances, modes d'apparement, rituels de deuil, de propitiation... ont été construits, réfléchis,

infléchis dans un rapport intime de longue haleine avec leur espace d'ancrage, et inscrivent sur le territoire tout ce qui fait mémoire (repères naturels ou façonnés, structure foncière, toponymes, morphologie patrimoniale, singularités spatiales.). De ce point de vue, il y aura toujours infiniment moins de différences entre Lanhouarneau, bourg "rural" quasi idéal-typique du Léon et les villes léonardes de Lesneven, Morlaix ou Landivisiau, qu'entre ces mêmes villes finistériennes et un centre urbain provençal, bavarois, bourguignon ou autre, de même échelle. Il y a, entre le bourg de Lanhouarnau ou n'importe quel autre du Nord-Finistère et les villes citées plus haut, un continuum morphologique et toponymique qui n'existe pas ailleurs. Et n'importe où ailleurs (Provence, Bavière, Bourgogne...), il en ira de même. Malgré tous les éléments de standardisation massivement déployés ces soixante dernières années, l'identité culturelle de ces différents territoires est toujours lisible, et perceptible la singularité des façons d'être. La pertinence de l'intuition Denys Lombard (1998), ne cesse de se vérifier, lorsque, partant de l'actuelle imprécision des grilles d'analyse spatiale il pointe du doigt notre *dangereuse inaptitude* à admettre *l'altérité spatiale*.

### 2.3 Pour une dialectique de la singularité et de l'altérité

Renaud Dulong, dans son travail sur Schapp et Schutz (1994), rend compte d'un débat au cœur duquel se trouve la critique de la catégorisation. Ce débat nous concerne en ce qu'il montre que toute catégorisation arrache de l'histoire un de ses éléments, le déprend du contexte où il figure originellement pour le constituer en *transversale* de toute histoire, et de proche en proche, de l'Histoire. Dulong montre alors que si *la catégorisation* a pu être un outil commode pour l'analyse des phénomènes et des situations, elle ne manque pas de devenir un carcan, lorsque, devenue caduque, elle finit par confiner la réflexion et *in fine*, la démarche cognitive. C'est ce que nous avons tenté de montrer à propos de *paired-concepts* tels que urbain/rural, modernité/archaïsme. Non que le principe de catégorisation ne soit pas utile : il n'y a pas de construction de modèle possible sans dispositif catégoriel. Mais ce qui est en question, c'est bien la critique de la pertinence des catégories. Dans le cadre de notre réflexion, changer de paradigme ainsi que nous l'avons proposé équivaut à changer d'horizon. Que nous soyons amenés à procéder à des catégorisations adaptées à cet horizon ne paraît pas illégitime. Ainsi à la vieille catégorisation urbain/rural, nous opposons le concept d'*aire culturelle*, outil d'analyse des relations infra et inter-régionales, aux différentes échelles territoriales d'implication, en interaction avec celui d'*interculturalité*, capable de rendre compte du micro-local villageois dans la multiplicité de ses relations avec l'ensemble de la société, et au-delà, avec le « village global ». Ces outils, en phase avec un *paired-concept* tel que *Région/Europe* dont Ait Abdelmalek (1990) a été l'un des artisans, permettent de travailler sur la dynamique de singularités actuelles, dans la compréhension de leur généalogie - et sur l'émergence de nouvelles formes de rapports sociaux, de nouvelles modalités de convergence. Que ce soit en vue d'échanges interculturels orientés par une *identification* respectueuse de *l'autre*, et la reconnaissance de sa singularité (linguistique, culturelle...), de stratégies économiques visant un développement *qualitatif* et non plus *quantitatif*, ou encore de problématiques sociales posant de façon centrale une perspective d'équité et de solidarité, la question des outils devient, en Bretagne plus encore qu'ailleurs – compte tenu de l'acuité des conflits et de

l'urgence des changements à opérer - une question pratique. Dans cette visée, des outils théoriques tels que les travaux de Axel Honneth sur la reconnaissance (2004) ou ceux de Patrick Boumard, Georges Lapassade et Michel Lobrot sur la dissociation (2006) ne manqueront pas d'avérer leur intérêt.

### Bibliographie

- Ait Abdelmalek, A. (1996). *L'Europe communautaire, l'État-nation et la société rurale...*; Paris, L'Harmattan.
- Berger P., Luckman T. (1968). *La construction sociale de la réalité*; Paris, ed. Méridiens-Klincksiek.
- Boumard, P., Lapassade G., Lobrot M. (2004). *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*; éd Economica /Anthropos
- Burguière, A. (1977). *Bretons de Plozévet*; Paris, Flammarion
- Cannevet, C. (1989). La révolution agro-alimentaire en Bretagne; Annales des Mines, n° spécial, Paris.
- Dulong, R. (1994). Quand l'histoire disqualifie les catégories; *Raisons Pratiques n°5*, Paris, éd. de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Elegoet, F. (1984). *Révoltes Paysannes en Bretagne à l'origine de l'organisation des marchés*; Plabennec, éd. du Léon.
- Georges, P. (1981). *Géographie des inégalités*; Paris, PUF
- Honneth, A. (2003). *La lutte pour la reconnaissance*; Paris, éd du Cerf (trad. de l'allemand)
- Isaac, J., Castel, R. *et alii* (1969). Le Parler frais d'Erving Goffman (actes du colloque de Cerisy); Paris, Editions de Minuit.
- Joly-Sibuet, E., Lascousmes, P. *et alii* (1988). Conflits d'environnement et intérêts protégés par les associations de défense de l'environnement Alsace, Aquitaine, Bretagne, Rhône-Alpes; Rapport d'étude multigr., Ministère de l'environnement.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B. (1967). *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Paris, PUF.
- Leroi-Gourhan, A. (1973). *Milieu et techniques*, Paris, Albin Michel.
- Le Duigou, R. (1994). Les jeunes agriculteurs: rupture et reconstruction du lien social; Colloque territoires ruraux et développement, Paris.
- Lombard, D. (1998). « Aires culturelles et comparatisme », La Lettre de l'Association pour la Recherche à l'École des Hautes Etudes en Sciences sociales, n°15, Paris: 1-4.
- Marie, M. (1987). "Penser son territoire; pour une épistémologie de l'espace local", *Dossier des séminaires techniques territoires et société n°1*, Paris, COPEDIT.
- Mauss, M. (1985). *Sociologie et anthropologie*; Paris, PUF.
- Piatier, A. (1979). *Radioscopie des communes de France*; Paris Economica
- Prémel, G. (1995). Anamnèse d'un dommage ou comment le français est venu aux Bretons; *Langage et Société n°72*, Paris, Maison des Sciences de l'homme
- Prémel, G., Radureau, A. (1997). L'industrie agro-alimentaire bretonne et l'environnement: le chaînon manquant; Multigr. AREAR, PIREN (Programme Environnement Société et Entreprise) pour l'ADEME et le CNRS.
- Rambaud, P. (1974). *Société rurale et urbanisation*; Paris, Le Seuil.
- Simmel, G. (1995). *Le Conflit* (trad. de l'allemand); Paris, éd. Circé.

Zonabend, F. (1975). Actes du colloque de Cerisy, in Levi-Strauss : *L'Identité* ; Paris, PUF.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Sociologue, écrivain et ancien rédacteur en chef de la revue culturelle et littéraire bretonne *Hopala! La Bretagne au monde*, fondée sur le modèle de la revue culturelle et littéraire galloise *Planet*. L'auteur a publié de nombreux ouvrages de poésie, de *Joie, Colère et Vérité* en 1954 à *Le pont est toujours intact* en 2005, et a également collaboré à plusieurs livres d'artistes.  
arear.prem@wanadoo.

### CHAPITRE 3. DU REUZ<sup>1</sup> A LANDREVARZEC

Josette GUÉGUEN

Docteur de l'Université de Bretagne Occidentale

**Résumé :** Dans une petite commune du Finistère, un conseiller municipal réalise un travail sur les noms de lieux et le transmet à l'Office de la langue bretonne dont l'une des missions consiste en la normalisation du patrimoine toponymique original de la Bretagne. Sous prétexte de permettre à chacun de pouvoir comprendre le sens du nom de l'endroit où il habite, il tente d'imposer à la population une signalisation des lieux-dits non seulement en breton, mais en respectant une orthographe unifiée promue par l'Office. Une partie des habitants s'y oppose. S'agit-il de la part de ces opposants d'un rejet de la langue bretonne ? S'agit-il d'une mauvaise concertation entre l'Office, la municipalité et la population ? S'agit-il d'un manque d'acceptation de la façon dont chacun s'approprie son environnement, d'une blessure liée à la négation de la notion de territoire que chacun porte en lui ?

Afin de permettre une meilleure compréhension de la situation l'auteur apporte quelques éléments linguistiques et sociolinguistiques concernant la langue bretonne : ses origines latines, gauloises et celtiques, la façon dont son utilité sociale s'est réduite à travers les siècles, l'importance que joue l'étude de la toponymie comme sources historiques et traces du passé pour la population que ce soit au niveau d'un passé lointain, l'installation des nouveaux migrants entre le V<sup>e</sup> et le VII<sup>e</sup> siècle ou d'un passé plus récent, la collaboration de militants bretons avec les nazis lors de la seconde guerre mondiale.

Divers entretiens avec des habitants de cette commune permettent de comprendre leur colère, leur humiliation face aux procédés utilisés à leur encontre : les appels téléphoniques anonymes, les insultes, la négation de leur capacité à comprendre les enjeux, l'absence d'écoute, l'absence d'information, le non-respect de leur patrimoine, la négation de leur identité et la tentative de prise de pouvoir sur eux. Leurs actions pour s'opposer à l'Office sont retracées dans ce texte : pétitions, textes d'explication, recherches dans le code Dalloz, rencontre avec le maire de la commune, rencontre individuelle avec chaque conseiller municipal. Leur détermination traduit un refus du dogmatisme qui sera couronné de succès puisqu'aujourd'hui, ces habitants ont retrouvé le nom initial de leur hameau datant de 1458.

**Mots-clés :** notion de territoire, éléments linguistiques et sociolinguistiques, toponymie, négation de l'identité, dogmatisme.

**Abstract:** In a small town in Brittany, under the pretext of allowing everyone to be able to understand the meaning of the name of the place where he lives, the Public Authority for the Breton language is trying to impose on the population signs of localities not only in Breton, but within a unified orthography. A portion of the population opposes it. Is this the part of opponents of a rejection of the Breton language? Is this a bad consultation between the Office of the Breton language, the municipality and the population? Is it a lack of acceptance of how each appropriates its environment, injury related to the negation of the concept of territory that each carries within it? To enable a better understanding of the situation the author provides some linguistic and sociolinguistic on the Breton language: its Latin origins, Celtic and Gallic, how its social usefulness has diminished over the centuries, the importance plays the study of place-names as historical sources and traces of past population either in the distant past, the installation of new migrants from the fifth to the seventh century or more recent past, the Breton militants collaboration with the Nazis during the Second World War.

Various interviews with residents of this county to understand their anger, humiliation against the procedures used against them: the lack of listening, the lack of information, failure to respect their heritage, denial of their identity and the attempt to seize power over them. Their actions and their determination that reflect a refusal of dogmatism be successful.

---

<sup>1</sup> En breton, « reuz » signifie « du grabuge ».

**Keywords:** notion of territory, linguistic and sociolinguistic factors, toponymy, denial of identity, dogmatism.

**Diverrañ:** Koñsailler ur ger vihan deus Penn Ar Bed en deus labouret diwar-benn anvioù-lec'h ar barrez ha kaset an traoù d'Ofis ar brezhoneg. War zigarez da lakaat pep hini da gomprenn talvoudegezh an anv e-lec'h emañ o chom, en deus klasket treiñ e brezhoneg kement panell en ur implij yezh unvan Ofis ar brezhoneg. Met n'emañ ket an oll dud a-du gantañ.

Abalamour da betra: peogwir n'o deus ket c'hoant gwelout panelloù e brezhoneg tro-war-dro dezho; Peogwir n'int ket bet kelaouet mat gant an Aotrou Maer pe gant Ofis ar brezhoneg; Peogwir int feuket abalamour eo bet nac'het dezho an aotre da zifenn o zerouer ?

Evit sikour da gompren gwelloc'h ar jeu eo bet displeget emañ un nebeud titouroù diwar-benn ar brezhoneg: orin ar gerioù, peseurt mod en deus digresket implij ar yezh, roudoù istor ar vro miret dre an anvioù-lec'h ha memes kenlabour gant ar Boched.

En ur gaozeal gant an dud eo aes kompren an droug a zo e-barzh pep hini hag ar vezh anduret dirak an taol-arnod da gemer galloud warno.

N'eo ket deuet a-benn Ofis ar brezhoneg na da gemer e greñv war an dud peogwir o deus adkavet ar panelloù anvioù ar bloaz 1458.

**Gerioù a-bouez:** terouer, titouroù diwar-benn ar brezhoneg, anvioù-lec'h, kemer galloud, vezh anduret, dogmatism.

A Landrévarzec, petite commune de 1 600 habitants, proche de Quimper dans le Finistère, la guerre fait rage depuis plusieurs mois entre des habitants de la commune et le Conseil Municipal.

Un conseiller municipal bretonnant, Daniel Kernaléguen, a réalisé une étude sur la toponymie de sa commune en utilisant des éléments de la thèse de doctorat d'André Cornec, des travaux de l'universitaire Bernard Tanguy ou encore ceux d'Albert Deshayes. Il a consulté le cadastre de 1814, la carte de Cassini établie sous Louis XV et a discuté avec les anciens de la commune. Ce travail a ensuite été soumis à l'Office Public de la langue bretonne dont l'une des missions consiste en la normalisation du patrimoine toponymique original de la Bretagne. Un opuscule consultable par chacun et relatant les conclusions de ce travail est alors édité par la mairie. C'est le Maire lui-même, LK qui en écrit l'introduction bilingue (français-breton). S'adressant à l'auteur, le Maire écrit : « Tu restitues aux habitants de Landrévarzec un pan de leur histoire, et ainsi chacun pourra comprendre le sens du nom de son village, de son lieu-dit. A une époque où chacun cherche ou recherche ses racines, notre commune veut aussi être garante de ce patrimoine et le préserver. »

Mais par la suite, les membres du Conseil Municipal, à l'unanimité, votent le remplacement de panneaux désignant les lieux-dits en les corrigeant en fonction des éléments normatifs mis en évidence par ce travail de recherche toponymique. Quelques deux-cents panneaux sont ainsi bretonnés.

Des habitants mécontents dévissent les nouveaux panneaux, les ramènent à la mairie, récupèrent les anciens auprès du cantonnier et les remettent à l'endroit où ils se trouvaient auparavant. Un agriculteur se penche sur Le Code général des collectivités territoriales Dalloz et y découvre l'article L.2111.1 qui stipule qu'en ce qui concerne les noms de lieux "Aucune autorité ne dispose du pouvoir d'attribuer ou de modifier un nom de lieu." Une pétition est lancée, les médias s'emparent de l'évènement et titrent "Du reuz dans le bourg" ou encore "A Landrévarzec, les nouveaux panneaux en breton sèment la zizanie".

Quelle est véritablement la cause de cette zizanie qui fait couler tant d'encre : un rejet de la langue bretonne par certains habitants, un manque de concertation entre la Municipalité et les habitants de la commune ? Sommes-nous face à une blessure liée à la négation de la notion de territoire que ces habitants portent en eux et liée à un manque d'acceptation de la façon dont chacun s'approprie son environnement ?

S'agit-il d'un simple fait journalistique et local ou s'agit-il d'un évènement qui s'inclut dans un processus linguistique plus large dont les retombées se retrouveront dans d'autres domaines ?

### **Quelques éléments concernant la langue bretonne**

Il convient avant de poursuivre ce travail d'apporter quelques éléments linguistiques, sociolinguistiques et pédagogiques concernant la langue bretonne.

#### **1. Les origines de la langue bretonne**

C'est sous forme de gloses (Fleuriot 1964) datant du XIII<sup>e</sup> siècle que nous parvenons les éléments les plus anciens de la langue bretonne. Ces gloses sont constituées d'inscriptions faites par des clercs au-dessus d'un texte en latin.

Ces témoignages du vieux breton sont nombreux au point qu'ils ont fait l'objet d'un dictionnaire et d'une grammaire.

Au XIV<sup>e</sup> siècle apparaissent les premiers textes véritables, sous la forme de mystères et de poèmes religieux. Ces textes étaient lus, récités, peut-être chantés, pour préparer les fidèles à la confession.

C'est ce que les philologues appellent le Moyen- Breton.

Si nous considérons les textes de « Pemzec leuenez Maria », les quinze joies de Marie, qui est une prière à la vierge composée de trente six quatrains ou de « Buhez mab den », la vie de l'homme, nous nous apercevons qu'ils comprennent des mots d'origine latine et d'origine gauloise. Mais une autre étymologie apparaît : le brittonique qui a été reconstruit par les philologues. Nous en citerons simplement quelques exemples :

« Leun » vient du latin « plenus ».

« Trugarez » a pour racine le verbe gaulois « kara » qui signifie aimer.

Le verbe « lazaff » qui a donné « lazhañ » en breton moderne et qui signifie tuer, vient du brittonique « slad » qui a donné « ladan » en vieux breton.

En effet, la Bretagne a connu deux migrations de Celtes venus d'outre-Manche, l'une au IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècle et la seconde au VI<sup>e</sup> et VII<sup>e</sup> siècle. Ces migrants se sont installés dans un territoire de langue gauloise soumise à une latinisation à la suite du passage des Romains.

A cette époque de nombreux moines et ermites quittent leur île d'outre-Manche et viennent s'installer en Armorique.

#### **2. La toponymie**

En Bretagne peu de vestiges archéologiques et peu de documents écrits aident à mettre en lumière l'établissement des populations. Mais c'est la toponymie qui va permettre d'expliquer l'installation des premiers migrants en Bretagne (Tanguy 1990). Elle demeure aussi une source historique importante tout au long des siècles ainsi que

pour notre passé récent. Tout changement au niveau des noms de lieux fera donc perdre à la population bretonne des traces de son histoire.

C'est à l'universitaire Bernard Tanguy, spécialiste en toponymie bretonne que nous devons les principales recherches dans ce domaine.

Le **PLOU** qui a la même racine que le latin *plebs*, et ses dérivés PLO, PLU, PLE, PLA et même POUL désigne les paroisses primitives où se sont installés les premiers migrants avant la fin du VII<sup>e</sup> siècle. Il pourra être suivi du nom du saint fondateur :

Saint Armel donnera naissance à Plouarzel ;

Saint Eneour à Plonéour ;

Saint Modiern à Plomodiern ;

Saint Louan à Poullaouen : on notera aussi le rapprochement avec Kerlouan ;

Enfin, une particularité pour Plouyé qui doit son nom à une sainte, ce qui est un cas extrêmement rare.

### **Il pourra être complété par un nom rendant compte de la végétation :**

Banaleg, lieu planté de genêts, donnera Plobannaec ;

Diri, lieu planté de chênes donnera Ploudiry.

### **Il pourra être suivi par un adjectif :**

Nevez, neuf, donnera Plonévez ;

Meur, grand, donnera Plomeur.

### **On y trouvera le nom d'une construction :**

Kastell, le château deviendra Plougastel ou Plogastel, la paroisse du château ;

Macoer qui a donné en breton moderne "moger" le mur, désignait des ruines romaines et a donné naissance à Ploumoguier.

D'autre part, quelques noms de lieux bien moins nombreux, correspondent aussi aux premières installations des migrants. Il s'agit des noms commençant par **Gwik** qui vient du latin *vicus*, le bourg. Nous le retrouvons dans Guiclan, Guimaëc et bien entendu dans Guisseny qui correspond à Gwik Sezny.

**Lan** désigne un monastère ou le plus souvent de simples ermitages composés d'une petite hutte et d'un oratoire. Cette racine se retrouvera dans des noms de paroisses comme Lanmeur (le grand ermitage) ou Lanvern (l'ermitage des marais). L'ermite Ederne qui a donné son nom à une paroisse, finira sa vie à Lannédern (l'ermitage d'Ederne).

**Tre** désigne un hameau éloigné du bourg. On le retrouve au IX<sup>e</sup> siècle sous forme de glose au-dessus du latin « villa ». Il désigne donc un lieu habité et cultivé puis prend peu à peu à partir du XI<sup>e</sup> siècle, la signification de quartier correspondant au latin « tribus ». Il en viendra à représenter le cadre dans lequel se fera la levée des fouages. Il donnera Tréglonou ou Tréguennec.

**Ker** provient du vieux-breton *caer* et représente un lieu fortifié avant de se substituer au TRE vers la fin du IX<sup>e</sup> siècle pour désigner un lieu habité et cultivé. On le

retrouvera abondamment sur le territoire de Basse-Bretagne : Kervrennig (le petit village de la colline), Kernivinoù (le village des ifs) ou encore Kervern (le village du marais).

### 3. L'histoire de la langue bretonne

Au Moyen Age, la Basse-Bretagne utilise trois langues : le haut de la société connaît le français et le latin, le bas de la société parle breton et la couche intermédiaire utilise les trois langues selon les circonstances.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le paysan breton parle breton, va au marché du bourg où il entend du badume c'est-à-dire le parler familial, identitaire qui s'acquiert par imprégnation et s'inscrit entièrement dans l'oralité. Il a suivi le catéchisme en breton où le prêtre s'exprime dans une langue standard qui correspond à de l'écrit parlé qui lui permet de « se faire comprendre de tout le monde en ne parlant comme personne en particulier. » (Le Dû & Le Berre 1994). Il a donc à sa disposition deux variétés de langue : le badume qui correspond à la variété basse et le breton standard de l'Eglise qui correspond à la variété haute de la diglossie.

En 1902, Combes tente d'imposer aux prêtres l'usage du français en suspendant leurs traitements mais peu cèdent car le breton est la seule langue connue par la population. Cependant, à partir de 1914, « l'union sacrée » contre les Allemands fonde la République de langue française et le français de l'Ecole et de l'Etat républicain s'impose, même si à la maison on garde le badume. Cette norme, c'est-à-dire ce système linguistique dans lequel le lexique et la grammaire sont formalisés dans des règles applicables à l'ensemble des citoyens quel que soit le badume qu'ils parlent, tient lieu maintenant de registre haut.

La connaissance du breton va de plus en plus se restreindre à celle du badume qui va continuer à se transmettre, mais les échanges avec les locuteurs de terroirs différents qui se faisaient auparavant en breton standard, vont se faire en français.

Puis dans les années 50, le français paritaire prend la place du badume. Plusieurs raisons concourent à ce changement : la création de collèges ruraux et la généralisation des internats font que la pratique du breton diminue parmi les jeunes qui ne le transmettent plus ; le concile de Vatican II abandonne le latin comme langue liturgique et introduit le français ; le mode de vie paysan se réorganise et s'urbanise ; les médias dits d'accompagnement se développent et propagent le français. L'utilité sociale du breton est réduite à néant.

De plus, dans les écoles rurales de Basse-Bretagne, il est interdit à l'enfant de parler sa langue maternelle, le breton, sous peine de punition. L'enfant surpris à parler breton par l'enseignant se voit accroché autour du cou un sabot. Il devra le remettre à un autre enfant qu'il aura lui-même surpris à parler breton. L'élève en possession du sabot à la fin de la journée de classe sera puni par l'instituteur.

Mon père explique qu'il a connu l'utilisation du sabot durant sa scolarité, mais que lui et ses copains avaient mis au point un système, des ethnométhodes<sup>2</sup> en somme, pour pouvoir parler breton comme ils le souhaitent tout en évitant la punition quotidienne : « Dès que l'un d'entre-nous récupérait le sabot, on allait voir un

---

<sup>2</sup> Les ethnométhodes sont des procédures que nous utilisons dans la vie quotidienne, sans y prêter attention pour communiquer et interpréter le social « à toutes fins utiles » d'après Harold Garfinkel.

autre enfant, on lui adressait la parole en breton et inévitablement il nous répondait lui-aussi en breton, si bien qu'on le lui refilait aussitôt. Comme ça, nous étions tranquilles. » Il va sans dire que ce type de méthode ne poussait pas à la solidarité entre les enfants.

L'utilisation du sabot, encore appelé « la vache » ou « le symbole », a néanmoins dissuadé nombre d'enfants de s'exprimer en breton et plus tard de transmettre la langue bretonne à leurs propres enfants.

Enfin durant la seconde guerre mondiale, alors que beaucoup de jeunes bretons s'engageaient dans la résistance, un groupe de militants bretons, persuadé qu'Hitler accorderait son indépendance à la Bretagne, se retrouvait du côté des collaborateurs.

Roparz Hemon<sup>3</sup> écrivait : « En 1941, un vent de liberté souffle sur la Bretagne. »

Ces éléments jetteront un énorme discrédit sur la langue bretonne qui sera pourchassée, y compris au niveau de sa toponymie. Ainsi des clercs chercheront au maximum à franciser des noms de lieux. « Kroaz-hent », *le carrefour*, deviendra par exemple « Le Croissant ».

#### 4. L'enseignement en langue bretonne

Aujourd'hui, des militants bretons, influencés par le modèle basque, tentent de réactiver la demande sociale pour justifier une offre linguistique. Comme la langue bretonne est parlée différemment sur l'ensemble du territoire, avec une phonologie et parfois même un lexique différent, les militants bretons ont préféré forger une forme nouvelle, éloignée des parlers locaux et que les bretonnants du cru ne comprennent pas ou peu. Cette langue normalisée, mise au point par l'écrivain Roparz Hemon et les membres de la revue *Gwalarn*, s'est vu doter en 1941 d'une graphie et d'une morphologie unifiées.

Pour diffuser ce nouveau breton, des écoles, des médias et un environnement en langue bretonne ont été créés.

C'est le cas des écoles Diwan<sup>4</sup> dont la première classe s'est ouverte en 1977 et qui scolarisent aujourd'hui quelques 3000 élèves de la maternelle au baccalauréat.

Les objectifs de Diwan sont de soutenir et d'encourager des pratiques éducatives et culturelles dans lesquelles la langue bretonne est la langue véhiculaire principale.

« L'école Diwan est la façon concrète de vivre une dynamique de reconquête et de réappropriation de la culture bretonne et de son support premier, la langue bretonne. » « Le premier objectif de Diwan, écrit Pascale Chevillard<sup>5</sup>, est d'amener ses élèves à un bilinguisme équilibré breton/français à la fin du cursus primaire... La situation inégale entre la langue bretonne et la langue française, ajoute-t-elle, les connaissances actuelles dans le domaine de l'acquisition du langage, l'état de la recherche en matière de bilinguisme, ont amené Diwan à pratiquer la méthode dite d'immersion longue.

L'institution Diwan fabrique de la langue bretonne au fur et à mesure des besoins et fabrique les nouveaux bretonnants que sont les enfants. Cette langue reprend les structures et la phonologie de la langue française, mais par contre évacue

---

<sup>3</sup> Roparz Hemon, écrivain en langue bretonne dirigea la revue *Gwalarn*.

<sup>4</sup> Diwan signifie en breton « germer ».

<sup>5</sup> Pascale Chevillard est responsable du second degré à Diwan

au maximum les emprunts lexicaux au français et privilégie les néologismes. Et pourtant la langue bretonne a pour origine le gaulois, le brittonique, mais aussi le latin. En règle générale apprendre une langue revient à créer une ouverture sur une autre culture, sur un autre environnement, à prendre en compte l'altérité. Ici au contraire, dans la mesure où un environnement virtuel est sans cesse à créer puisque la langue des bretonnants natifs n'est pas prise en compte, Diwan est amené à instrumentaliser l'enfant, c'est-à-dire à lui conférer une position instrumentale comme des outils ou matériaux servant à construire un édifice, au profit d'une langue qui n'est pas parlée et qui n'est guère comprise par les locuteurs natifs.

L'obligation faite à l'enfant de s'exprimer en breton à l'école pousse d'ailleurs un certain nombre d'enseignants à instaurer dans leur classe « les gendarmes du breton ». Deux enfants choisis par le maître auront pour fonction de réprimander leurs pairs lorsqu'ils les surprendront à parler français et devront en informer l'enseignant qui les punira<sup>6</sup>.

L'enfant n'apprend pas le breton pour communiquer avec des locuteurs qui pourraient être par exemple ses grands-parents ou ses voisins. Il n'apprend pas le breton ni pour avoir accès à une littérature enfantine en breton, puisque celle-ci est pratiquement inexistante et de plus se développe le plus souvent sans le souci de qualité que l'on pourrait en attendre, ni pour avoir accès à une culture bretonne bien spécifique. Or l'immersion en langue bretonne représente pour l'enfant une contrainte supplémentaire puisqu'elle s'ouvre sur une langue qu'aucune société ne parle ni ne comprend et sur une culture proche de celle du français. Apprendre l'anglais ou l'espagnol, faire des mathématiques ou des dissertations philosophiques peuvent représenter pour l'enfant ou pour l'adolescent une contrainte. Mais cette contrainte est libératrice puisqu'elle ouvre le chemin vers de nouveaux savoir-faire, de nouveaux savoir-être ou vers de nouveaux environnements culturels. Par contre, l'apprentissage de la langue bretonne en immersion ne représente pas une ouverture pour l'enfant dans la mesure où il s'agit d'une langue virtuelle.

Cette obligation de parler la langue bretonne à l'école non seulement met en péril la communication, mais encore menace l'expression et la créativité de l'enfant. De plus, c'est dans sa langue maternelle que se construit le sujet et non pas dans une langue étrangère qui lui est imposée à l'école. Il est une parole qui sert à se conforter, à s'enfoncer encore plus dans sa petite histoire, et puis il nous incombe de partir à la découverte de notre propre parole, celle qui nous délivre, celle qui nous construit, celle qui crée, celle qui nous permet de nous acheminer peu à peu vers notre propre vérité, celle qui nous dépouille de tous nos artifices. C'est cette parole que la pédagogie institutionnelle ainsi que l'ensemble des méthodes pédagogiques se réclamant de près ou de loin de Célestin Freinet, tentent de faire émerger.

Or, nous sommes à Diwan face à une situation totalement opposée où la langue représente une pression que l'adulte fait subir à l'enfant.

---

<sup>6</sup>Dans ma thèse, je montre comment les élèves de la classe dans laquelle je me trouve en observation participante, s'y prennent pour mettre en place des ethnométhodes qui leur permettront d'échapper à la remontrance ou à la punition de l'adulte.

### Une opposition à la langue bretonne ?

En ce qui concerne Landrévarzec, ces habitants qui contestent les changements orthographiques et les changements linguistiques sur les panneaux de leur hameau sont-ils opposés à la langue bretonne ?

Raymond Darcillon, agriculteur en retraite, demeurant à « Les Salles » à Landrévarzec est bretonnant de naissance, ce qui signifie qu'il a appris le français en arrivant à l'école à l'âge de sept ans. Il a connu « la vache » pour le dissuader de parler breton à l'école. Mais aujourd'hui, il parle encore breton avec des membres de sa famille, avec des voisins et c'est d'ailleurs en breton qu'il m'accueille chez lui :

Non, dit-il, nous ne sommes pas opposés à la langue bretonne ; Le hameau voisin s'appelle « Pennavern », le bout du marais, et ce n'est pas un problème !

D'ailleurs en 1458, notre hameau s'appelait déjà « Les Salles ». Il aurait été intéressant de savoir pourquoi à cette époque où les noms de lieux étaient en breton, notre hameau portait déjà un nom français. Nous avons fait des recherches et nous avons découvert que dans tous ces lieux portant le nom « Les Salles », il y avait un lieu de justice seigneuriale.

Alors, je ne vois pas pourquoi, pour faire plaisir à l'Office de la langue bretonne, il faudrait que le hameau change de nom.

Non, ce qui nous dérange, c'est la façon de procéder.

Les propos de Raymond Darcillon sont clairs : il utilise le breton, sa langue maternelle, au quotidien. C'est la démarche utilisée par les militants de l'Office de la langue bretonne qu'il n'admet pas.

### Un manque de concertation ?

Stéphane Darcillon, le fils de Raymond, qui a repris l'exploitation de ses parents, s'adresse au Maire de Landrévarzec qui lui explique que la population a été informée du projet en temps utiles. Stéphane reprend alors les derniers bulletins municipaux et découvre un texte expliquant que les panneaux des lieux-dits vont être remplacés car certains sont devenus illisibles. Il fait part de son incompréhension : « Nos panneaux à nous dataient de 1963 : ils sont encore bien lisibles et bien plus certainement que ceux qui sont installés actuellement. »

Pour confirmer les dires de son fils, Madame Darcillon s'absente quelques secondes et pose sur la table autour de laquelle nous nous trouvons un panneau d'un bon mètre de longueur sur lequel se détache clairement l'inscription « Les Salles ».

Stéphane poursuit l'explication du texte paru dans le bulletin municipal :

Il est dit qu'ils vont en profiter pour rectifier l'orthographe de certains noms en breton. Donc, nous ne nous sentions pas concernés puisqu'on habite un lieu-dit en français.

Mais par la suite, lors d'une réunion du conseil municipal, la décision est prise à l'unanimité de changer les noms des lieux-dits de la commune. Ce qui n'est plus du tout la même chose.

Stéphane consulte ses voisins et vérifie que tous les habitants sont opposés au changement de nom de leur lieu d'habitation. Il se rend alors à la Mairie où il rencontre le Maire et le conseiller municipal à l'origine du projet. Il fait état de l'opposition de l'ensemble des habitants du hameau et s'entend répondre : « De toute façon le projet concernant « Les Salles » ne sera pas changé ! »

Les habitants lancent plusieurs actions communes, ils lancent une pétition, ils écrivent à la Préfecture du Finistère pour faire connaître leur opposition au projet. Stéphane Darcillon insiste auprès de la Préfecture et leur communique le texte du code Dalloz. Dans leur réponse les services de la Préfecture reprennent le texte mais précisent qu'en ce qui concerne la toponymie, « rien n'empêche une collectivité de tenter de créer un usage nouveau. »

Régulièrement, des camions venant ravitailler l'exploitation agricole ne retrouvent plus leur chemin. Stéphane met l'accent sur les dangers liés à une absence ou à une modification récente des noms de lieux-dits :

Les pompiers aussi auraient pu se perdre si nous avions eu un problème. Il y a quelques temps, un problème s'est posé dans le lotissement du Clos des Chênes qui n'était pas indiqué par un panneau. Le SAMU a dû intervenir pour un enfant de 11 ans, mais ils ont mis beaucoup de temps à trouver l'endroit. Les habitants de ce lotissement ont menacé le Maire de faire une manifestation avec les enfants pour qu'un panneau soit installé.

Les habitants poursuivent leur action : ils rédigent un texte exposant leurs doléances et rencontrent tous les conseillers municipaux de la commune.

Quelques semaines plus tard, Stéphane Darcillon reçoit un courrier de la mairie le conviant à une commission de voirie qui doit étudier le problème.

Donc, dit Stéphane, j'invite tous les voisins à venir à la commission afin que les habitants de « Les Salles » soient représentés à l'unanimité. On savait aussi que d'autres hameaux comme « Quillinen », « Le Moulin du Lay » ou encore « Trohoët » étaient opposés au projet et que les habitants avaient lancé des pétitions.

Après un moment de discussion avec nous, la commission se retire pour délibérer et le Maire est mis en minorité. Donc il n'a pas eu le choix, il a dû remettre les panneaux « Les Salles ».

Nous avons appris par la suite que l'un des conseillers absents avait mis le Maire en garde contre les problèmes qu'il pouvait rencontrer et que les services de l'Équipement l'avaient prévenu que si quelqu'un attaquait le projet, il était dans ses torts.

Le projet concernant les changements de nom des lieux-dits ne sera pas changé qu'elle que soit l'avis des personnes concernées, telle est la position du maire dans un premier temps. Il faudra aux opposants faire preuve d'initiative, apporter de nouvelles explications, se montrer convaincants pour que le maire soit mis en minorité par la commission de voirie.

### **Une blessure liée à une identité bafouée ?**

Madame Darcillon est née à « Les Salles », elle y a passé son enfance. C'est là que son mari et elle ont vécu toute leur vie professionnelle, qu'ils ont constitué une famille, qu'ils ont vu grandir leurs enfants. Au moment de prendre leur retraite, ils ont transmis à leur fils l'exploitation agricole qui au fil des générations s'est considérablement modernisée. Stéphane aujourd'hui y vit avec sa compagne et leurs enfants. Ils y ont construit une coquette maison neuve.

Son arrière-grand-père cultivait déjà l'exploitation. C'est le cas aussi des voisins, la famille Autret : ils sont installés à « Les Salles » depuis plusieurs générations. Comment imaginer un seul instant que dans l'esprit de ces familles, un individu ou une institution quelle qu'elle soit, puisse s'autoriser à changer le nom du hameau, sans

même les consulter. Cela reviendrait à les dépouiller de leur passé, de leur présent, de tout ce qu'ils projettent dans l'avenir mais aussi à remettre en cause leur réussite sociale. Qui donc pourrait se permettre d'ignorer leur territoire et qui plus est, de nier tous ces éléments fondamentaux qui constituent l'image qu'ils ont construite d'eux-mêmes et qui s'ancrent au hameau désigné depuis des siècles sous le nom de « Les Salles ».

C'est dans la mesure où il confère du sens à son vécu, à ses actes, à l'Autre en lui, puis aux autres dans son environnement, autrement dit dans sa relation au monde que le sujet parvient à entrer tout à la fois dans la vie, dans l'histoire et dans la société en devenant plus autonome, sans perdre de vue pour autant les relations d'interdépendances (Queiroz 1995).

L'enracinement de ces familles dans ce hameau est fort, la blessure ressentie n'en est que plus profonde et la révolte et la détermination en deviennent de plus en plus inébranlables.

Raymond revient sur la façon dont les choses se sont passées :

J'allais débroussailler le jardin d'une copine avec un broyeur derrière le petit tracteur. J'arrive en haut de la côte et je vois un panneau « Ar Sal Lestudored » Qu'est-ce que ça veut dire ça ? J'arrive un peu plus loin, un autre panneau. J'arrive à la route nationale, un autre panneau « Ar Sal Lestudored » encore. Et là déjà, ça me tracassait. On nous change de nom sans nous prévenir ! Un peu plus loin, je tombe sur un conseiller municipal qui aide d'autres personnes à poser les panneaux. Alors je leur demande : « Il faudra écrire aux Impôts maintenant pour qu'ils trouvent notre adresse parce que là, ça n'a rien à voir avec notre ancienne adresse ? » Le conseiller me répond avec un grand sourire : « Chacun est libre de faire ce qu'il veut, vous n'êtes pas obligés de changer d'adresse ! » Je suis parti, j'ai redémarré car j'étais prêt à lui mettre ma main sur la figure tellement j'étais en colère.

Les paroles de Raymond Darcillon traduisent bien sa colère et son lapsus « On nous change de nom sans nous prévenir » montre bien que c'est dans sa propre identité qu'il est touché.

Les cadres de notre pensée et les cadres même de nos perceptions sont en réalité des cadres sociaux, produits collectifs de notre histoire, de notre socialisation. Mais le résultat le plus remarquable de cette socialisation, c'est de faire oublier et de faire apparaître comme naturel ce qui provient en réalité de la culture. Nous prenons pour allant de soi ce qui en réalité constitue une interprétation du monde et résulte d'une construction. Stéphane poursuit :

Les militants de l'Office de la langue bretonne oublient simplement que la richesse de la Bretagne c'est la diversité.

J'ai eu l'un d'entre eux au téléphone et il m'a dit : « Il est temps de calmer le jeu car ça a été décidé par des gens plus intelligents que vous. » Je lui ai rétorqué aussitôt : « Mais Monsieur, comment vous pouvez juger de mon intelligence ? A part savoir que je suis agriculteur à Landrévarzec, vous ne me connaissez pas.

Comment ne pas être offusqué, révolté par de tels procédés ? La famille Darcillon ne pouvait accepter de se laisser humiliée de cette façon et elle a donc réagi à la hauteur de ce qu'on tentait de lui faire subir. Raymond ajoute :

L'Office de la langue bretonne prend le pouvoir sur nous. Ils ne respectent pas notre patrimoine, ce sont des intégristes. Pourquoi changer les noms des lieux-dits sans concertation ? Pourquoi ne pas changer notre nom de famille aussi s'il n'est pas breton ?

La construction identitaire s'effectue dans un mouvement de confrontation constant entre l'image que je me fais de moi-même et l'image de moi que me renvoient les autres. Cet espace d'ajustement entre ce que je pense être et ce qu'autrui voudrait que je sois, constitue l'espace social de mon identification. Ces outils théoriques provenant de l'interactionnisme proposent une approche sociologique qualitative qui a pour objectif de sortir de l'opposition entre individu et société. Les acteurs sociaux sont condamnés à interpréter continuellement ce qui se passe dans le contexte social local où ils agissent. Mais les significations attribuées par les acteurs aux actions des autres et d'eux-mêmes ne sont pas établies une fois pour toutes : les interactions varient et doivent être à tout moment négociées. C'est ainsi que les êtres humains se font au gré de rencontres et de situations singulières qui finissent par prendre la forme d'un moi. L'individu ne reçoit pas son identité passivement : il se l'approprie, l'interprète, la négocie. Il ne peut exister sans une sécurité ontologique, sans être rassuré sur son être, sur la valeur de ce qu'il fait. Il doit disposer d'une assurance narcissique normale. Le processus identitaire n'est jamais terminé, il est continu. L'identité est fragile, toujours inachevée, toujours à reconstruire. « Les significations sociales ne sont pas inhérentes aux institutions ou aux objets sociaux pris en eux-mêmes, indépendamment des acteurs, mais sont au contraire attribuées aux événements sociaux par les individus au cours de leurs interactions. » (Lapassade 1991)

### **Jus terrendi : le pouvoir de terrifier**

Nous avons vu que dans les écoles Diwan, obligation est faite à l'enfant de parler breton, au mépris de son expression, de sa spontanéité. Malgré tout, l'élève met en place des ethnométhodes qui lui permettent de vivre sa vie d'enfant sans être dérangé par les gendarmes du breton ou par l'adulte qui souhaiterait lui imposer la langue de sa vie intime.

Pour l'Office de la langue bretonne, le breton, son uniformisation et son développement passent avant toute autre considération et en particulier avant toute considération d'ordre humain. Il est curieux de constater que la racine latine du mot "territoire", *jus terrendi*, se réfère à celui qui détient le pouvoir de terrifier.

Qu'il s'agisse de l'école, qu'il s'agisse du territoire, la démarche des militants bretons est identique, ils détiennent une vérité : la langue bretonne doit s'imposer en Bretagne, même contre le désir des locuteurs et aucun moyen n'est à négliger pour y parvenir.

Dans quelque domaine que ce soit, toute personne ou tout groupe persuadé de détenir une vérité que l'on ne peut remettre en cause sous peine d'être bafoué et de subir des représailles, représente un réel danger pour notre société. Mais les actions d'habitants de Landrévarzec comme celles de la famille Darcillon et des autres habitants de « Les Salles », montrent que, de façon inattendue, des forces peuvent à tout moment se lever pour refuser ce dogmatisme.

La façon dont ces familles s'approprient leur territoire, s'y identifient et se refusent à une transformation dirigée par des éléments extérieurs montrent que le lien qui unit l'individu au territoire relève d'une relation culturelle et sociale mais aussi d'une appropriation symbolique de son environnement.

A Landrévarzec, ce pouvoir n'a pu s'imposer du fait de la détermination d'une partie de la population.

### Bibliographie

- Cornec, A. (1996). *Microtoponymie du canton de Briec*, thèse de doctorat en sociolinguistique, Brest, UBO.
- Chevillard, P. (2000). *Un collège novateur*, Editions Diwan.
- Deshayes, A. (2003). *Dictionnaire topographique du Finistère*, Spézet, éd. Coop Breizh.
- Fleuriot, L. (1964). *Dictionnaire des gloses en vieux breton*, Paris, éd. Payot.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Englewoods Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Guéguen, J. (2005). *Le fantasme de l'immersion linguistique en breton*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, option sociolinguistique, Brest, UBO.
- Kernaléguen, D. (2006). *Landrévarzec, noms de lieux*, Brest, éd. Daniel Kernalegenn.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie*, Paris, Editions Méridiens Klincksieck.
- Le Dû, J. (1995). La langue bretonne témoin du roman et du français, *Cahier des annales de Normandie*, n° 26.
- Le Dû, J., Le Berre Y. (1994). Badume, standard, norme, le double jeu de la langue, Brest, *La Bretagne linguistique*, vol. 10.
- Queiroz (de) J.-M. (1995). *L'école et ses sociologies*, Paris, Editions Nathan.
- Tanguy, B. (1990). *Dictionnaire des noms de communes, trèves et paroisses du Finistère*, Douarnenez, Editions du Chasse-Marée.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Docteur de l'Université de Bretagne Occidentale  
Disciplines : sciences de l'éducation et sociolinguistique  
Kervrennig 29190 Gouézec  
[joseph-gueguen@orange.fr](mailto:joseph-gueguen@orange.fr)

### CHAPITRE 4. PECHE A PIED ET PARTAGE DE L'ESTRAN : CAS DE LA BAIE DU MONT-SAINT-MICHEL

Christophe SECULA

Doctorant, Muséum national d'Histoire naturelle, Paris, France

**Résumé :** L'estran de la baie du Mont-Saint-Michel est un espace exploité de tout temps par ses riverains. La pêche à pied en est la forme la plus ancienne. Ses modalités ont mené à l'élaboration d'outils et de techniques spécifiques, permettant une exploitation variée de différentes espèces. Activité contraignante, la pêche à pied a failli disparaître face au développement du tourisme et des activités conchylicoles. Elle renaît aujourd'hui en même temps que d'autres formes de perception et de lecture du paysage. L'écrin du Mont-Saint-Michel n'effraie (presque) plus aujourd'hui. Il est un terrain de jeu pour des visiteurs en mal d'une nature qu'ils considèrent sauvage. La pêche à pied est un moyen de s'approprier ce territoire en s'amusant, rompant tous liens avec le caractère laborieux du métier d'autrefois. La cohabitation entre différents groupes de pêcheurs amène à la constitution de territoires bien définis. La typologie des pêcheurs de la baie du Mont-Saint-Michel permet de constater leur répartition en un zonage reflétant les groupes d'appartenance de chacun. À chaque zone de pêche correspond un groupe de pêcheurs, lesquels se répartissent en fonction des facilités d'accès aux ressources et de leurs connaissances du terrain. La répartition des groupes s'effectue également selon un gradient terre/mer en fonction de l'expérience en pêche à pied et de la familiarité avec le milieu marin. L'augmentation d'une pêche de loisir au détriment d'une pêche « traditionnelle » amène les habitués à redéfinir les espaces qu'ils occupent et à s'interroger sur leur place dans les programmes de gestion du littoral. Cette évolution entraîne un bouleversement profond : pêche à pied et zones de pêche deviennent des marqueurs identitaires utilisés pour garantir la pérennité d'un mode d'être, de penser et d'agir spécifique.

**Mots-clés :** estran, pêcheurs, pêche à pied, zones de pêche, baie du Mont-Saint-Michel.

**Abstract:** The foreshore of the Mont-Saint-Michel bay has for a long time been a space exploited by its local residents. The fishing from the shore is the most ancient form of taking advantage of this area. Specific tools, created for fishing as well as the different species evolving in this natural environment, allowed numbers of fish kinds. The fishing from the shore, a laborious activity, almost disappeared because of tourism development and shellfish farming. Its rebirth today comes with other forms of perception and reading of landscape. The shore of the Mont-Saint-Michel's bay frightens (almost) no more today. It is a ground of games for visitors looking for a nature which they consider wild. The fishing from the shore is a way to appropriate this territory by having fun and breaking any links with the difficult character of this historical activity. The cohabitation between fishermen leads to the constitution of well defined territories. The fishermen typology of the Mont-Saint-Michel's bay allows us to notice their distribution in a zoning reflecting the groups everyone belongs to. The different groups divide up along the coast according to access facilities, but also to the territory knowledge. The distribution is also made along an earth/sea gradient according to experience in fishing and familiarity with the marine environment. The increase of leisure fishing makes regular occupants of the foreshore wondering about their place in the governance programs of the coast. This evolution leads to a deep turnover: fishing from the shore and fishing zones become identical markers used to guarantee the continuity of a specific mode to be, to think and to act.

**Key-words:** foreshore, fishing, fishing maps, typology of fishermen, Mont-Saint-Michel bay

**Zusammenfassung:** Der Küstenvorstrand von der Mont-Saint-Michel Bucht (Frankreich) ist seit langem von seinen Anwohnern ein genutzter Raum. Der Fischfang zu Fuß, geübt in Ebbe, ist die älteste Form der Nutzung von diesem Gebiet. Die spezifischen geschaffenen Werkzeuge, um die unterschiedlichen Arten auf dieser natürlichen Umwelt zu fischen, erlauben zahlreiche Fischfänge. Eine mühsame Tätigkeit, die Fischfang zu Fuß verschwand fast vor Entwicklung des Tourismus und Schalentier Züchtung. Ihr Aufleben zieht sich heute in der Parallele einer Wahrnehmung und eines neuen Lesens der Landschaft voll. Man

befürchtet sich heute vor der Vorstrand der Mont-Saint-Michel Bucht (fast) nicht mehr. Es ist heute ein Spiel Ort für Besucher, die nach einer wilden Natur suchen. Die Fischfang zu Fuß ist eine Weise, dieses Gebiet sich durch SpaÙe anzueignen, brechen irgendwelcher Verbindungen mit dem schwierigen Charakter dieser historischen Tätigkeit zu bewilligen. Die Beiwohnung zwischen verschiedene Fischer Gruppen führt zur Zusammensetzung von gut definierten Gebieten. Die Fischer-Typologie der Mont-Saint-Michel Bucht erlaubt uns, ihre Verteilung in Zonen aufzuteilen und reflektieren die Gruppen von jedem. Die verschiedenen Gruppen zerteilen sich nach Zugriffserleichterungen, aber auch zur Kenntnis des Gebiets.. Die Verteilung wird auch entlang einer Erde und Meer Steigung nach Erfahrung in Fischerei und Vertrautheit mit der Seeumwelt gemacht.. Auf Grund der Entwicklung des Fischfanges zu Fuß fragen sich die Anwohner des Vorstrands über ihren Platz in der Küsten Verwaltungsprogrammen. Diese Entwicklung führt zu einer Umwälzung: der Fischfang zu Fuß und die Fischzonen werden benutzt, um das Weiterbestehen auf eine spezifische Weise zu denken, zu sein und in Bucht zu handeln, zu garantieren.

**Stichwörter:** Küstenvorstrand, Fischfang zu Fuß, Fischereizonen, Typologie der Fischer, Mont-Saint-Michel Bucht

### Introduction

Nichés au fond du golfe normand-breton, les 250 km<sup>2</sup> d'estran de la baie du Mont-Saint-Michel constituent une zone sur laquelle s'exercent les influences combinées de la nature et de l'homme. Délimité par Cancale à l'Ouest (Ille-et-Vilaine, Bretagne) et Granville à l'Est (Manche, Basse-Normandie), cet espace a depuis toujours été exploité et approprié par ses riverains (Salitot 2000).

Autrefois considérée comme le métier du pauvre, nombreux sont les habitants de la baie à associer la pêche à pied à des périodes difficiles de leur existence (Lecoq et Coupard 2000). Les ressources abandonnées par la marée rapportaient peu, mais permettaient aux populations locales de (sur)vivre. La pêche à pied fut jusqu'au début du 20ème siècle une activité essentielle pour ces populations de *pieds rouges*<sup>7</sup> et *coquetières*: « [...] un travail qui a permis la survie de petits paysans ne cultivant que quelques parcelles trop exigües à un ou deux kilomètres de la côte » (Alibert et Mathe 1993 : 3). Dans l'histoire des littoraux, la pêche à pied était un moyen pour le petit peuple des grèves de faire face à son dénuement (Geoffroy et Papinot 2005). La « mémoire du territoire » (Pennanguer 2005 : 22) conserve cette conception d'une pêche vivrière, élément central d'une économie littorale basée sur des circuits locaux de vente avec la population résidant dans les terres (Lemonnier 1984). Au milieu du 20ème siècle, dans l'ouest de la baie, la pêche fut en grande partie remplacée par la conchyliculture. Elle s'effaça également à l'est, face au développement du tourisme vers le Mont-Saint-Michel. Un temps vouée à disparaître, car uniquement pratiquée par des *anciens*, la pêche à pied connaît aujourd'hui un regain d'intérêt. Il se manifeste par l'arrivée d'une population saisonnière, touristique, aux perceptions et conceptions nouvelles, différentes de celles des riverains de la baie qui longtemps furent les seuls à parcourir ce vaste territoire. Cette évolution entraîne une modification des modes de pensées considérant la pêche à pied comme un loisir de nature là où les riverains y décrivent avant tout un métier ayant une fonction sociale (Péron 1994), parallèlement à une appropriation des zones de pêche, spécifique à chaque groupe de pêcheurs.

---

<sup>7</sup> Nom autrefois donné aux pêcheurs et pêcheuses de coques de la baie.

Nous avons voulu comprendre les liens que les pêcheurs établissent avec le milieu naturel de l'estran, en étudiant leurs pratiques de pêche, correspondantes à une perception différenciée des lieux. L'objectif de cette recherche, effectuée dans le cadre d'un doctorat en cours au Muséum national d'histoire naturelle<sup>8</sup>, est de montrer qu'il existe plusieurs « groupes » de pêcheurs à pied, dont une typologie est réalisable, et que ces groupes se partagent le territoire en « zones » en fonction de plusieurs critères : expérience, perception de la pêche à pied, techniques de pêche, espèces ciblées, lieu de résidence, etc.

### Méthodologie

Notre étude s'inscrit dans un champ de l'anthropologie sociale, l'anthropologie maritime qui « entend rendre compte de la variété et de la complexité des systèmes techniques, sociaux, symboliques, élaborés par les populations littorales pour s'approprier les milieux marins et en retirer leur subsistance. » (Geistdoerfer 1991 : 447). Les recherches en anthropologie maritime sont fondées sur des enquêtes de terrain, menées à plusieurs échelles locale, régionale, mais aussi nationale, voire internationale (politiques environnementales) et dans un cadre pluridisciplinaire (Cadoret 1984 ; Coutancier et Schmit 1988).

Un premier travail réalisé sous la tutelle de la Direction départementale des Affaires Maritimes d'Ille-et-Vilaine de mars à juin 2006 (Secula 2006) a permis d'entrer en contact avec nos « informateurs », des pêcheurs à pied pratiquant sur l'estran de la baie du Mont-Saint-Michel, et des associations de pêcheurs à pied. Les enquêtes de terrain dont sont issus les résultats présentés dans cette contribution se sont déroulées de février à mai 2008 et de janvier à août 2009, dans les communes littorales entre Granville et Cancale.

Les enquêtes ethnographiques ont consisté en des entretiens « semi-directifs » thématiques (techniques et zones de pêche, apprentissage, espèces ciblées, gestion du littoral, perception de l'évolution de l'activité, réglementation, etc.), et des entretiens « libres ». Nous avons procédé à quelques enquêtes par questionnaires « fermés », uniquement avec des pêcheurs *touristes*, moins disponibles, car uniquement présents pour quelques heures. Ces questionnaires ont fourni des données sur les origines géographiques de ces pêcheurs, et les raisons qui les amènent à venir pêcher (visite de la famille, pratique d'un sport ou d'un autre loisir de plein air, etc.).

Nous avons effectué des enquêtes « intensives » auprès des pêcheurs à pied professionnels, des pêcheurs résidant dans la baie : nous les avons rencontrés à plusieurs reprises, à leurs domiciles, et les avons suivis sur l'estran pour observer leurs pratiques, recueillir leurs connaissances des milieux, des espèces, etc. (Geistdoerfer 1976). Nous avons aussi procédé à des enquêtes « extensives » auprès d'élus, d'associations, de scientifiques et de gestionnaires afin d'obtenir leur avis sur l'évolution de la pêche à pied dans la baie. Plus de soixante entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. L'analyse de ces données de terrain a été faite par recoupement avec les nombreuses références bibliographiques et

---

<sup>8</sup> « Acteurs et gestion du littoral : une anthropologie maritime de la baie du Mont-Saint-Michel ». Ce travail est mené avec le Centre d'Ethno-Technologies en Milieux Aquatiques (CETMA) : [www.maritimethno.mnhn.fr](http://www.maritimethno.mnhn.fr)

documentaires qui concernent la baie du Mont-Saint-Michel, systématiquement inventoriées. Marcel Mauss écrivait : « rien ne se comprend si ce n'est par rapport au tout » (Mauss 1927 : 214). Par référence à cette conception des réalités sociales, nous avons envisagé la globalité du « système » pêche à pied de la baie du Mont-Saint-Michel.

### Pêcheurs à pied : deux catégories, mais plusieurs groupes

L'Administration maritime distingue deux catégories de pêcheurs à pied : professionnels et plaisanciers. Les premiers disposent d'un statut les autorisant à vendre directement le produit de leur pêche. Dans la baie du Mont-Saint-Michel, la pêche professionnelle à pied se concentre uniquement dans sa partie ouest. Le développement récent d'un gisement de palourdes a permis de relancer l'activité, en déclin depuis les années 1980 (Legendre 1984). Les plaisanciers ne sont pas recensés par les autorités administratives ; ils pratiquent sur le domaine public maritime, par définition inaliénable et libre d'accès à tous. Ils exercent une pêche dite *récréative* et sont soumis aux mêmes règles que les professionnels en ce qui concerne l'outillage et les tailles minimales des espèces pêchées. Les quotas de pêche sont en revanche différents pour ces deux catégories : les plaisanciers sont tenus de respecter des quantités strictes<sup>9</sup> et ont l'interdiction totale de vendre leur pêche. Bien que les contours réglementaires qui régissent l'activité soient abondants, la pêche à pied est difficilement contrôlable et contrôlée par les services de l'État (Secula 2005) en raison, notamment, de l'irrégularité et de l'imprévisibilité de la présence des pêcheurs sur site et de l'immensité du territoire à surveiller. La réalisation d'une typologie des différents groupes de pêcheurs (Tab. 1) de la baie du Mont-Saint-Michel a permis de mieux cerner leur répartition sur l'estran en fonction de différents critères.

PÊCHEURS A PIED	LOCAUX		DU PAYS		TOURISTES	
	<i>Marins</i>	<i>Terriens</i>	<i>Marins</i>	<i>Terriens</i>	<i>Marins</i>	<i>Terriens</i>
<i>Position sur l'estran</i>	Basse	Large zone couverte	Large zone couverte	Haute	Large zone couverte	Haute
<i>Expérience</i>	Très ancienne	Ancienne	Ancienne	Moyenne	Bonne à moyenne	Nulle
<i>Espèce(s) ciblée(s)</i>	Toutes	Huîtres plates, crevettes grises, palourdes	Huîtres plates, crevettes grises, palourdes	Huîtres plates, huîtres creuses, palourdes	Huîtres creuses, palourdes	Palourdes, huîtres creuses
<i>Outils et techniques de pêche</i>	Tézures <sup>10</sup> , filets fixes, pêcheries, dranet, râteau	Dranet, couteau, râteau	Dranet, râteau, couteau	Râteau et couteau	Couteau, râteau, engins régionaux (haveneau)	Couteau, tournevis, fourchette, main
	Contenant : hotte	Contenant : hotte ou panier	Contenant : hotte ou panier	Contenant : seau percé, panier	Contenant : seau percé, panier métal ou osier	Contenant : seau ou panier plastique, sac plastique

Tab. 1 Les différents groupes de pêcheurs à pied de la baie du Mont-Saint-Michel entre 2006 et 2009.

<sup>9</sup> Par exemple pour la pêche de la coque : les pêcheurs plaisanciers peuvent pêcher 3 kg, les pêcheurs professionnels 50 kg.

<sup>10</sup> Filet de forme cylindrique fixé au sol à l'aide de trois pieux. Les tézures sont utilisées pour la pêche à la crevette grise principalement, et permettent également la capture de poissons plats.

### Les pêcheurs *locaux*

Ils résident dans les communes littorales et infralittorales de la baie, dans une ceinture restreinte d'environ 10 km depuis le rivage. Fréquentant l'estran toute l'année, sans distinction saisonnière, les pêcheurs *locaux* ont *appris la baie* dès leur plus jeune âge, généralement en imitant leurs parents. Ils disposent d'engins leur permettant de pêcher de nombreuses espèces de coquillages, de crustacés et de poissons. Les hommes exercent une pêche « physique » exigeant des efforts continus avec des engins lourds (*dranets*<sup>11</sup>). Les femmes (moins nombreuses) s'intéressent davantage aux palourdes et aux coques. Leur pratique s'apparente à une cueillette (Papinot 2005), confirmant un clivage sexué très marqué qui a déjà été observé sur d'autres secteurs côtiers (Geoffroy et Papinot *op. cit.* ; Secula 2005). Le sous-groupe des *terriens* rassemble des exploitants agricoles et éleveurs, des guides de la baie, ainsi que quelques chasseurs de gibier d'eau. Le sous-groupe des *marins* rassemble les pêcheurs à pied professionnels (actifs ou retraités), les marins ou anciens marins, quelques conchyliculteurs, ainsi que les propriétaires et exploitants de pêcheries en bois<sup>12</sup>. Les actifs sont peu nombreux : les *locaux* sont majoritairement retraités et âgés de plus de 65 ans. Leur rapport à la baie s'appuie sur une proximité géographique et une pratique ancienne. Il n'est guère apprécié en ce qui les concerne de parler de *plaisanciers*, terme trop souvent associé à l'idée de vacances ou de tourisme. Pour eux, la pêche à pied est un *travail*, un *métier*, une activité traditionnelle. La pêche à pied telle qu'ils la pratiquent est *viscérale* : « [...] ils l'ont presque dans les gènes » (Chlous-Ducharme 2005 : 4). Elle est pour beaucoup le dernier symbole d'une baie nourricière.

### Les pêcheurs *du pays*

Ils habitent à proximité des pôles urbains proches : Rennes, Saint-Lô, Saint-Malo, Coutances, Dol-de-Bretagne, Fougères, Combourg, Villedieu-les-Poêles. Cet éloignement détermine une plus faible fréquentation de la baie. Ils viennent essentiellement en fin de semaine ou à l'occasion des grandes marées ; ils profitent de jours de congés et/ou de conditions météorologiques favorables pour passer quelques heures sur la grève. Ce groupe réunit des personnes retraitées, mais également des actifs âgés entre 40 et 60 ans, rarement plus jeunes. Les hommes sont également majoritaires, mais la présence des femmes est plus fréquente. Les pêcheurs *du pays*, appartenant au groupe *marin*, ont eu ou ont encore un lien fort avec le milieu maritime (marins de commerce, militaires, ouvriers conchylicoles, fonctionnaires dans l'Administration maritime, etc.). Les *terriens* de ce groupe sont des agriculteurs des bassins versants, des ouvriers, des fonctionnaires, des employés du secteur tertiaire. Ils proviennent majoritairement de milieux modestes, et confèrent à la pêche à pied un

---

<sup>11</sup> Filet tendu entre deux perches croisées que le pêcheur pousse devant lui dans une hauteur d'eau variant de 30 à 90 cm.

<sup>12</sup> Il s'agit de pièges à poissons ayant la forme d'un « V » dont la pointe est orientée vers la mer, et dont chaque panne mesure entre 250 et 300 m de long sur 2 m de hauteur en moyenne, entièrement constitué de branchages de bouleau entrelacés horizontalement entre des pieux fichés verticalement dans le sédiment et espacés de 80 cm environ (Seguin 1986), disposés à environ 2,5 km du rivage (Legendre *op. cit.*). Les pêcheries sont entièrement recouvertes à marée haute. À marée descendante, les poissons sont dirigés par les pannes vers la tête de la pêcherie à laquelle est fixée une nasse destinée à recueillir le poisson (Thong 1967).

statut qui se situe entre le loisir et l'activité traditionnelle. Beaucoup d'entre eux entretiennent des liens étroits avec les *locaux*: ils sont eux-mêmes originaires d'un village de la baie ou y ont conservé de la famille proche avec qui ils se rendent à la pêche. Leur appropriation des lieux est superficielle, car épisodique. Elle est suffisante cependant pour percevoir des changements significatifs dans le milieu et la ressource, d'autant que leurs visites espacées rendent ces variations plus perceptibles. Ils ne fréquentent toutefois pas suffisamment la baie pour estimer *en faire pleinement partie*.

### **Les pêcheurs touristes**

Ils résident à plus de 100 km de la baie du Mont-Saint-Michel. Du cadre à l'ouvrier, de l'actif au retraité, du *jeune au vieux*; autant de femmes que d'hommes (Aunis 2005), toutes les catégories sociales se retrouvent dans ce troisième groupe. Les *locaux* désignent par *touristes* ceux qui pratiquent une pêche de loisir occasionnelle. L'aménagement du temps de travail, le développement d'infrastructures et de moyens de transport rapide permettent cependant à cette catégorie de fréquenter la baie de plus en plus souvent, et hors les périodes de congés scolaires. Les *touristes marins* sont originaires d'un département côtier et pratiquent déjà la pêche à pied sur d'autres rivages. Ils n'en sont donc pas à leur première expérience de pêche à pied et connaissent plusieurs techniques. Les *touristes terriens* regroupent ceux pour qui la mer est un élément peu familier, généralement synonyme de vacances : la pêche à pied est pour eux une activité exceptionnelle. Ils n'occupent que des zones proches du rivage, où ils se sentent en sécurité au vu de leur connaissance et expériences limitées. La majorité des pêcheurs *touristes* savent ne pas faire partie de ce milieu qu'ils ne connaissent pas, et estiment par conséquent qu'ils ne s'approprient pas les lieux puisqu'ils ne font que passer. Néanmoins, jusqu'ici cantonnée à des points fixes (Cancale, le Mont-Saint-Michel, les plages sous Granville), leur présence accrue ces dernières années suscite des interrogations de la part des *locaux* quant au partage du territoire qu'ils étaient jusqu'à présent seuls à occuper.

### **L'estran : un territoire partagé**

L'identification des zones exploitées par ces différents groupes de pêcheurs permet la description de la partition territoriale (fig. 1) et de la perception de la zone intertidale qui s'effectue sur la base de l'ancienneté, des techniques de pêche et des ressources visées par chaque groupe de pêcheurs.

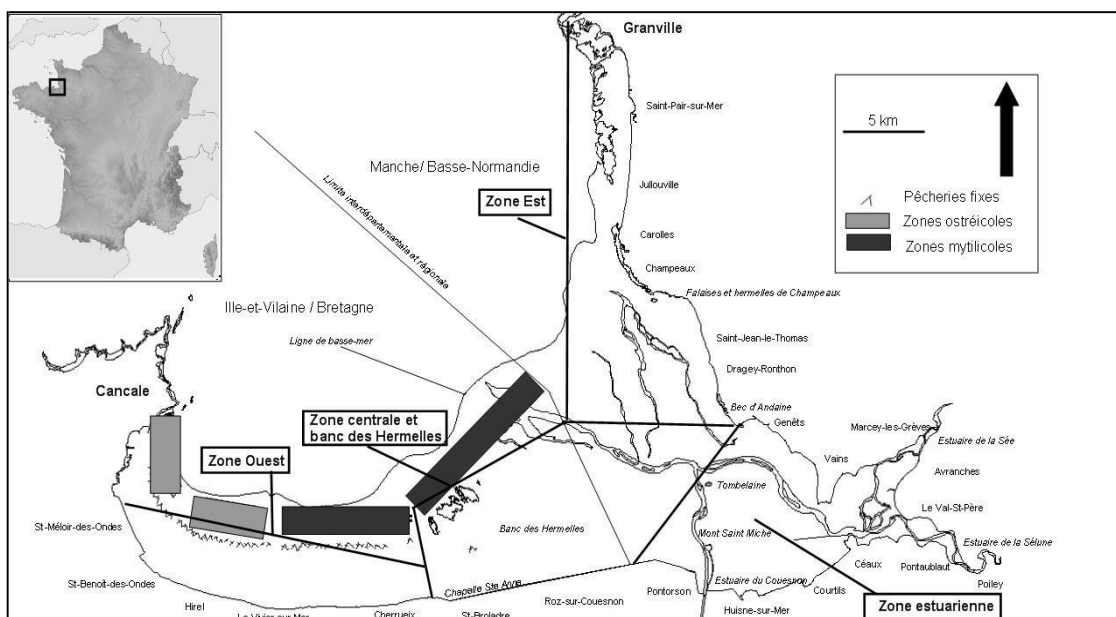


Fig. 1 : Répartition des zones de pêche à pied dans la baie du Mont-Saint-Michel

### La zone ouest

Les activités d'exploitation des ressources marines, sauvages ou cultivées, y sont les plus intenses et les plus variées. Bordé au Sud par la route côtière, ce secteur est facile d'accès pour les pêcheurs à pied qui disposent de parkings situés directement sur le haut du rivage. De Cancale à Saint-Benoît-des-Ondes, l'estran est particulièrement envasé : peu de pêcheurs se rencontrent donc à cet endroit.

De Saint-Benoît-des-Ondes à Cherrueix s'étend un secteur particulièrement fréquenté par les pêcheurs *touristes* venus profiter de la prolifération des ressources en coquillages. Des personnes n'ayant jamais pêché auparavant y pratiquent pour la première fois. Ils sont attirés par la vue d'autres pêcheurs depuis le rivage, qu'ils décident d'imiter. Certains vacanciers qui connaissent le gisement ou en ont entendu parler viennent exprès passer quelques jours dans un camping proche pour s'adonner à la pêche des palourdes. Ce secteur est donc majoritairement exploité par des pêcheurs à pied *touristes* qui ne connaissent pas la baie ou qui pêchent pour la première fois. Plusieurs chemins permettent *d'engrèver* en suivant les voies empruntées par les conchyliculteurs et les exploitants de pêcheries fixes. Les pêcheurs se concentrent sur une bande large d'environ 1000 m située entre le rivage et les pêcheries en bois, et principalement entre Saint-Benoît-des-Ondes et Hirel. Ceux qui *osent aller* jusqu'aux pêcheries sont généralement des pêcheurs qui sont déjà venus ou qui sont accompagnés par un *local*. Pour s'orienter, les pêcheurs se repèrent grâce aux pêcheries, bouchots à moules et concessions ostréicoles, aux clochers, parkings et voitures qu'ils distinguent depuis la grève. Les pêcheurs *touristes* s'activent en groupe, à proximité les uns des autres. Ils suscitent au moment des grandes marées de mars ou d'été, l'impression qu'une véritable foule a investi l'estran. Les pêcheurs à pied professionnels pêchent également dans ce secteur, généralement à proximité des pêcheries. L'étendue du gisement leur suffit pour ne pas (encore) considérer la présence des *touristes* comme une menace à leur activité.

Exception faite des professionnels, les pêcheurs *locaux* sont peu nombreux à pêcher à l'ouest de Cherrueix. Quelques-uns s'y rendent occasionnellement pour faire une pêche *facile*, mais en choisissant le bon moment, c'est-à-dire lorsque de mauvaises conditions météorologiques (pluie, vent, froid) leur assurent à coup sûr l'absence des *touristes*. La pêche est, pour eux, quelque chose de sérieux, ils ne veulent donc pas se mélanger pas avec les *amateurs*, les *plaisanciers*.

Ce secteur n'a donc pas de « valeur » pour les pêcheurs *locaux* et ceux *du pays*, si ce n'est pour les professionnels qui y exploitent la palourde. Ce coquillage apparu récemment a considérablement modifié l'exploitation de l'ouest de la baie, jusqu'ici uniquement parcourue par les exploitants de pêcheries fixes et traversée par les conchyliculteurs.

### Le centre de la baie et le banc des Hermelles

Contrairement au secteur précédent, le centre de la baie est fréquenté majoritairement par des pêcheurs *locaux* et des pêcheurs *du pays* qui ne craignent pas de s'éloigner du rivage. Certains parcourent jusqu'à huit kilomètres pour se rendre au-delà des *crassiers*, l'appellation locale du banc des Hermelles<sup>13</sup>. Pour pêcher au centre de la baie, il faut connaître les chemins qui ne sont pas matérialisés et/ou traverser polders et schorres en partant de Roz-sur-Couesnon. Les pêcheurs se rendent sur place à pied, mais aussi en tracteur. Les plus nombreux partent de la chapelle Sainte-Anne à Saint-Broladre, d'autres *engrèvent* à partir des hameaux du Lac et du Han à Cherrueix. À partir de ces points, certains effectuent plus de vingt kilomètres aller-retour pour aller pêcher la crevette grise dans un vaste secteur compris entre le banc des Hermelles et l'îlot de Tombelaine, à deux kilomètres au nord du Mont-Saint-Michel. Dans cette zone se retrouvent les pêcheurs *du pays*, venus rejoindre leurs parents ou leurs amis *locaux* le temps d'une marée. Quelques *touristes* y pêchent également : invités et conduits par un *local* avec lequel ils restent une fois sur place.

Du *dranet* à crevette grise au râteau à palourde, du couteau à huître au filet fixe et à la tézure, tous les types de pêche sont pratiqués dans cette zone. Cette diversité est liée aux nombreuses espèces présentes, notamment au banc des Hermelles, considéré comme le lieu le plus réputé pour la pêche à pied. Le banc des Hermelles est le seul site du centre de la baie à concentrer un nombre important de pêcheurs au même instant (Secula 2006). L'appropriation du banc des Hermelles par les pêcheurs *locaux* est réelle. Son évocation provoque des réactions passionnées, beaucoup estimant que le *banc est à eux*, et que rien ne pourra les empêcher de pêcher à cet endroit. De nombreuses appellations sont utilisées pour désigner les différents secteurs du banc des Hermelles (fig. 2), permettant aux pêcheurs *locaux* qui les emploient de se repérer.

---

<sup>13</sup> Constitué de récifs formés par un ver marin, *S. alveolata*, le banc des Hermelles s'étend sur une zone d'environ 200 ha, considérée comme la plus grande bioconstruction animale d'Europe. À l'instar de toutes les zones récifales, une grande diversité d'espèces de coquillages et de poissons y est associée et y trouve refuge (Dubois 2003).

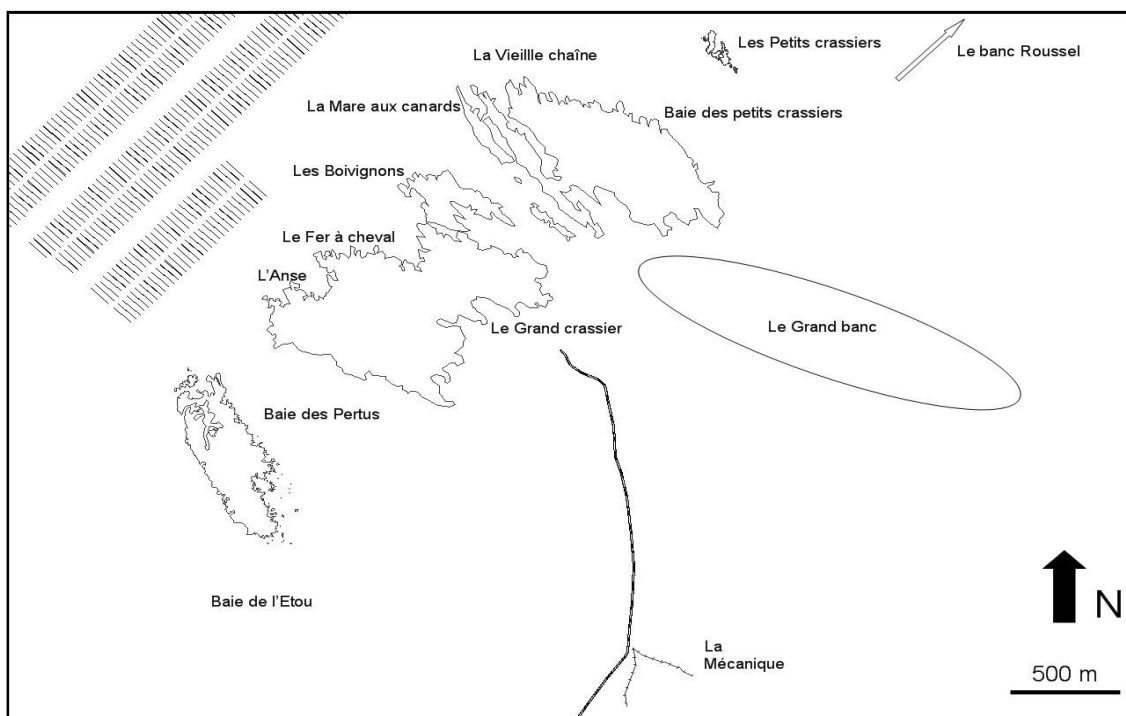


Fig. 2 : Exemple d'appellations employées au banc des Hermelles

### La zone estuarienne

Située du côté normand de la baie, la zone estuarienne est majoritairement fréquentée par des *locaux*. Les quelques *touristes* que l'on peut y croiser s'essaient à la pêche à pied en accompagnant un guide professionnel, avec qui ils « traversent » la baie au départ du bec d'Andaine, en direction du Mont-Saint-Michel. Parfois appelée *Petite baie*, la zone estuarienne était autrefois le secteur privilégié des *coquetières*. Aujourd'hui, la raréfaction des coques et l'absence de palourdes ont fait disparaître la pêche des coquillages dans ce secteur. D'accès peu aisé, car située à proximité des fleuves, le sol vaseux et la concurrence avec les activités « de nature » (traversées de la baie, randonnée équestre, pédestre, kayak de mer, etc.) font que la zone estuarienne n'est plus exploitée que par des *locaux* qui y pêchent essentiellement du poisson (mulets, saumons, poissons plats) à la ligne ou au carrelet. On peut y observer quelques *tézures*, installées en travers des chenaux de la Sée ou de la Sélune. En partie à cause de la présence des touristes en visite au Mont-Saint-Michel, aussi parce que plusieurs pêches s'effectuent en silence, certains préfèrent pêcher au lever du soleil, ou lorsqu'il fait encore nuit si la marée le permet. Cela suppose de connaître parfaitement les lieux, cette zone étant réputée pour ses passages vaseux et ses sables aux propriétés thixotropiques.

### La zone est

Cette zone a attiré très tôt des hordes de touristes, amateurs de pêche à pied, qui trouvent sur la côte qui s'étend de Champeaux à Granville des conditions favorables qui ne les rebutent pas. Plages de sable et platiers rocheux y sont idéaux pour permettre aux familles en villégiature de dénicher en toute sécurité quelques *trésors* abandonnés par la mer. La pêche à pied y est un jeu (Retière 1998), un loisir au

même titre que la baignade, le char à voile ou le cerf-volant. Des milliers de pêcheurs – essentiellement *touristes* – se retrouvent au moment des grandes marées. Pour certains *locaux*, la zone située au nord de Champeaux ne fait plus partie de la baie du Mont-Saint-Michel, au sens où eux la définissent. Il s'agit d'un secteur qu'ils ne fréquentent pas, trop éloigné des représentations qu'ils ont de la baie et de son métier phare, la pêche à pied.

Au sud la zone est, de Champeaux au bec d'Andaine, quelques pêcheurs *locaux* pêchent la crevette à la *bichette*<sup>14</sup>, technique que quelques *touristes* tentent de pratiquer. Au pied des falaises de Carolles, d'autres récifs d'hermelles attirent une population importante de pêcheurs *locaux* et *du pays*. Cette zone est donc divisée en deux : fréquentée par des pêcheurs à pied *touristes* au nord et des *locaux* et *du pays* au sud.

### Une perception différenciée de l'estran

La répartition des zones de pêche à pied dans la baie n'est pas aléatoire : elle répond à une appropriation fondée sur l'histoire et l'ancienneté de la pratique, les outils utilisés et l'accès aux ressources. La position et les déplacements sur l'estran permettent de définir, plus ou moins aisément, le degré de qualification des pêcheurs (fig. 3) qui devient un marqueur différentiel entre les groupes. Sur l'estran, c'est la nature de la relation établie par les pêcheurs à l'espace qui détermine leur fréquentation ou non d'un secteur déterminé, et de fait, leur appartenance à une catégorie spécifique de pêcheurs.

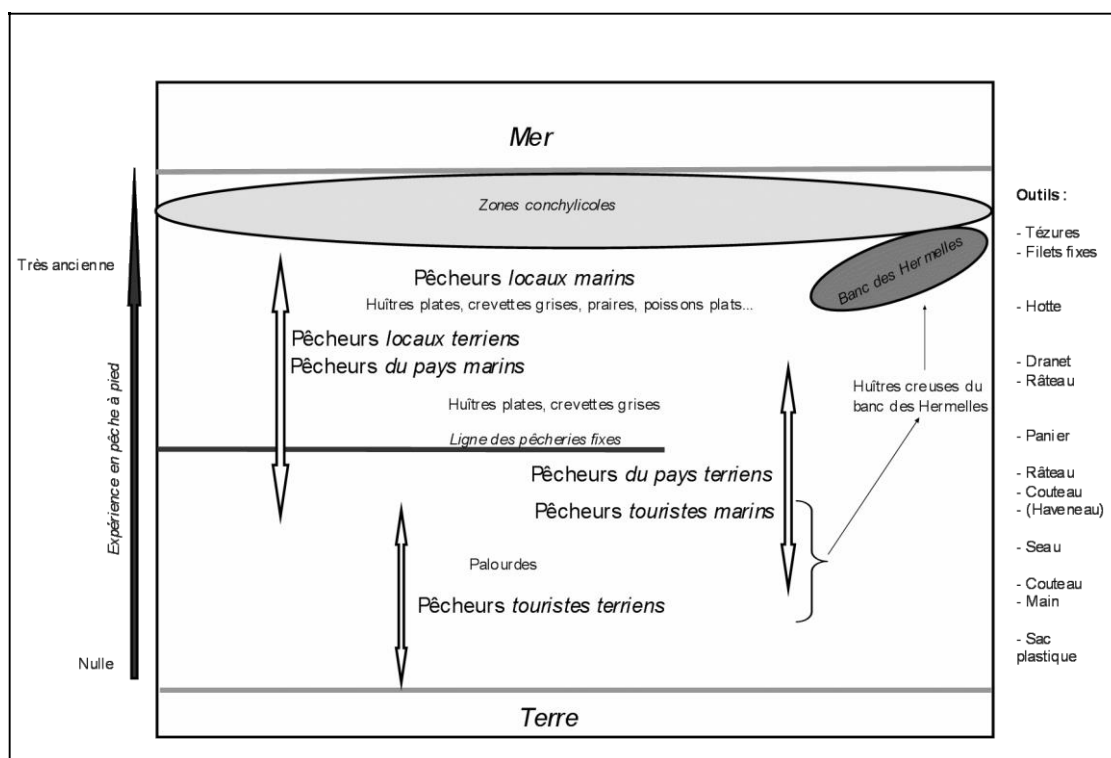


Fig. 3 : Schéma de la répartition des pêcheurs à pied selon un gradient terre-mer sur la partie bretonne de la baie

<sup>14</sup> Appellation locale du havenet, fonctionnant selon le même principe que le *dranet* breton.

En effet, les pêcheurs se distinguent en fonction de leur perception et de leur lecture de l'estran, basée sur leur expérience et leur vécu. Pour les locaux et du pays qualifiés de marins, l'estran est un espace familier dont les conséquences des variations saisonnières ne présentent aucun obstacle à leur pratique de pêche. Leur savoir empirique et leur fréquentation assidue des grèves leur permettent d'anticiper les changements, de déterminer avec précision les voies d'accès à emprunter en fonction de la nature du substrat. Leurs repères ne sont pas les mêmes qu'à terre : *la baie est vivante, elle bouge* ; ce qui nécessite une adaptation permanente aux évolutions naturelles du sédiment. Leurs zones de pêches sont divisées en plusieurs territoires, dont les noms ont été transmis de génération en génération. Ces dénominations restent l'apanage des pêcheurs locaux les plus âgés, ce qui témoigne de l'appropriation ancienne des lieux. Ils dénomment ainsi les bancs de sable qui certes se déplacent, mais restent toujours identifiables. Dans le centre de la baie, il n'est pas rare d'entendre les anciens parler du *Grand banc*, du *Banc Roussel*, du *Banc de Madagascar* ou de celui de *la Frégate*, ou encore des *baies* formées entre ces bancs de sable (*petite baie, grande baie, baie des hogues...*). Là où un non-initié n'y voit qu'une vaste étendue de sable, de vase et d'eau de plusieurs dizaines de kilomètres carrés, les pêcheurs locaux y « lisent » un territoire de travail. Ces secteurs sont les seuls où s'exerce une pêche faisant appel à des savoirs et des outils variés. Les produits de pêche qu'ils permettent de recueillir sont utilisés dans des réseaux d'échange avec ceux qui n'ont pu ou ne peuvent plus se rendre à la marée, ce qui confère à la pêche à pied des locaux une valeur dans le sociosystème de la baie.

Alors que les *locaux* n'hésitent pas à s'éloigner de plusieurs kilomètres de la côte sur l'estran, les *touristes* pratiquent une pêche plus sécurisée : ils fréquentent des zones proches du rivage, car ils ont besoin de repères pour s'orienter. Ils veulent rester visibles les uns aux autres et adoptent pour cela un comportement radicalement différent de celui des habitués de la baie. Les pêcheurs *touristes* pêchent en groupe, conservant une distance entre eux suffisamment courte pour pouvoir communiquer sans crier. A l'inverse, les pêcheurs *locaux* sont éloignés les uns des autres, parfois de plusieurs centaines de mètres.

Les pêcheurs *touristes*, eux, ne veulent prendre aucun risque. Qu'ils soient *marins* ou *terriens*, la légende de la baie est encore bien vivace et ils perçoivent encore - mais beaucoup moins qu'autrefois - la baie comme un espace potentiellement dangereux. Les sables mouvants et l'eau qui remonte à la vitesse d'un cheval au galop sont des images récurrentes dans leur discours. La baie est un endroit qu'ils ne font que *visiter* en restant attentifs aux modifications météorologiques. Les *touristes* ne pêchent jamais quand il y a prévision de vent, de pluie ou de froid. Ils ne s'enfoncent pas très loin sur l'estran, préférant rester à vue depuis la côte. Par tradition ou par éducation, ils se méfient toujours de la mer, à fortiori lorsque celle-ci borde la baie du Mont-Saint-Michel.

Néanmoins, le regain d'intérêt dont bénéficie l'activité engendre l'exploitation de zones fréquentées jusqu'alors des seuls riverains de la baie. L'estran – surtout sa frange supérieure – est conquis désormais par des occupants d'un nouveau genre pour qui la pêche à pied est *amusante*, et *permet de s'aérer*. L'activité détermine ainsi un zonage précis en fonction de plusieurs critères : la facilité d'accès aux ressources, l'expérience, les techniques de pêche, mais aussi la perception et la connaissance du

milieu intertidal. Chaque groupe de pêcheurs révèle une conception différente de l'estran et de l'activité de pêche à pied. Pour les *locaux*, il s'agit d'une activité traditionnelle profondément ancrée dans le tissu social local. L'estran est un territoire construit et répondant à des *impératifs* sociaux : celui d'alimenter des réseaux de circulation des produits de la pêche, celui de resserrer des liens entre pêcheurs *locaux* et pêcheurs *du pays*. Pour les pêcheurs *touristes*, l'estran est perçu comme un paysage naturel, sauvage, jamais socialisé. S'y rendre est un moyen d'appréhender un milieu étrange, nouveau. La pêche à pied n'a pas de fonction sociale, ni de valeur dans les échanges. C'est une activité ludique de découverte de la nature, une façon d'occuper les enfants et de leur faire découvrir la richesse faunistique du littoral, tout en évitant le site saturé du Mont-Saint-Michel.

### Conclusion

La pêche à pied est devenue un moyen pour les estivants et les visiteurs occasionnels, de plus en plus nombreux, de s'approprier par le jeu l'écrin légendaire du Mont-Saint-Michel. Cette évolution entraîne une redéfinition des espaces exploités par les occupants *historiques* et les nouveaux venus, entre lesquels des intérêts divergents s'affrontent (Deldrève et Crepel 2008). Parce que la pêche à pied joue un rôle dans les relations sociales de la baie, les ressources de l'estran sont gérées « durablement » par les pêcheurs *locaux*. À l'inverse, l'haliotourisme (Bodiguel et Rey-Valette 2006) qui n'a d'autre intérêt que l'amusement, s'avère néfaste puisqu'aucune obligation sociale ne nécessite de gérer la ressource en vue de l'exploiter plus tard.

Par leurs modes de pratiques, les pêcheurs *locaux* ont acquis un « droit d'usage » et tiennent donc à se différencier des *touristes* pour lesquels la pêche est un loisir clairement revendiqué. Ils adhèrent pour cela à des associations qui défendent la pêche à pied en tant que *patrimoine culturel*, légitimant de fait leur présence sur l'estran de la baie. Ils s'affirment désormais comme partenaires privilégiés d'acteurs institutionnels (Conservatoire du Littoral, Agence des Aires Marines Protégées) en charge de la « nouvelle gouvernance » du littoral. La pêche à pied locale devient une *pratique douce* car respectueuse des règles établies précisément en raison de sa valeur sociale locale. L'appropriation de l'estran par les *locaux* est l'outil de revendication d'une *identité* spécifique à la baie. Elle permet de s'assurer une place dans le cortège des acteurs appelés à participer à la gestion du territoire : stratégie d'autant plus efficace pour préserver *leur* pêche à pied dans *leur* baie du Mont-Saint-Michel, face à l'arrivée de nouveaux occupants.

La prise en compte de la fragilité des ressources du littoral et de la mer oblige à construire de nouveaux modèles de gestion en lien avec l'attirance croissante des Français pour les rivages des océans (Geistdoerfer 2008). La typologie des groupes et modalités de pratiques de la pêche permet de comprendre l'impact réel de cette activité sur l'écosystème de la baie. À l'heure où des bouleversements économiques, politiques, sociaux se mettent en place à travers des programmes de préservation de la biodiversité et où se multiplient les démarches de gestion du littoral dans la baie du Mont-Saint-Michel (Natura 2000, Gestion Intégrée de la Zone Côtière, Parc Naturel Marin), les données présentées permettent d'envisager des mesures adaptées aux réalités du terrain (Mary et Secula 2011).

### Références

- Alibert, J.-P. et Mathe, L. (1999). « Scènes de pêche à pied en pays talmonnais », Douarnenez, éd. Chasse-Marée, 8 : 2-7.
- Aunis, C. (2005). La notion de partage entre les usagers de l'estran de Granville à Agon-Coutainville, Paris : CNRS-MNHN, Master EMTS.
- Bodiguel, C. et Rey-Valette, H. (2006). « Gestion intégrée du couple pêche-tourisme sur le littoral : réflexion prospective selon le degré de spécialisation des territoires », in Chaussade, J. et Guillaume, J., Pêche et aquaculture : Pour une exploitation durable des ressources vivantes de la mer et du littoral, PUF, Coll. Espace et Territoires : 367-380.
- Cadoret, B. (1984). « Sources pour l'ethnographie maritime », Terrain, 2 : 33-44
- Chlous-Ducharme, F. (2005). « Les savoirs – outils de distinction et de légitimation dans le cadre d'une gestion durable : le cas des pêcheurs à pied d'ormeaux », Vertigo, Vol. 6(1), [www.vertigo.revues.org/2730?file=1](http://www.vertigo.revues.org/2730?file=1) (consulté le 12/11/2010).
- Coutancier, B. et Schmit, P. (1988). « Pêche et pêcheurs : les sources historiques », Cahiers d'Anthropologie Maritime, CETMA, Paris, France, n°3 : 7-48.
- Deldreuve, V. et Crepel, M. (2008). « L'appropriation de l'espace côtier et ses ressources. Des conflits entre pêcheurs et autres usagers du littoral et de la mer », in Kiratt, T. et Torre, A. (dir.), Territoires de conflits. Analyses des mutations de l'occupation de l'espace, Paris, L'Harmattan : 107-122.
- Dubois, S. (2003). Écologie des formations récifales à *Sabellaria alveolata* (L.) : valeur fonctionnelle et patrimoniale, Doctorat d'écologie et biologie marine, Paris : MNHN, 203 pages.
- Geoffroy, G. et Papinot, C. (2005). « La consommation des produits de pêche à pied en Bretagne : un exemple de processus « endogène » de construction sociale du « naturel » », Tours, XVII<sup>e</sup> Congrès de l'AILSF, Sociologie et anthropologie de la consommation, juillet 2004, [www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/sciences\\_humaines/23\\_GEFFROY\\_Ga\\_Ile\\_pecheurs\\_bretagne.pdf](http://www.lemangeur-ocha.com/fileadmin/images/sciences_humaines/23_GEFFROY_Ga_Ile_pecheurs_bretagne.pdf) (consulté le 6/11/2010).
- Geistdoerfer, A. (1976). « Modèle d'enquête sur les techniques de pêche », in Cresswell, R. et Godelier, M., Outils d'enquête et d'analyse anthropologiques, éd. François Maspero, coll. Bibliothèque d'anthropologie : 183-193.
- Geistdoerfer, A. (1991). « Anthropologie maritime », in Bonte, P. et Izard, M., Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, Paris, PUF : 447-448.
- Geistdoerfer, A. (2007). « L'anthropologie maritime : un domaine en évolution hors cadre traditionnel de l'anthropologie sociale », Zainak, 29 : 23-38
- Geistdoerfer, A. (2008). « Pour jouer et rêver, les Français se réapproprient la mer et le littoral », in De la nature sauvage à la domestication de l'espace : enquêtes ethnologiques en Provence et ailleurs, : hommage à Annie-Hélène Dufour, textes réunis par C. Bromberger et M.-H. Guyonnet PUP : 105-118.
- Lecoq, J. et Coupard, M. (2000). La pêche à pied en baie du Mont-Saint-Michel : Témoignages et récits, éd. Alan Sutton, Jouès-les-Tours.
- Lemonnier, M-P. (1984). Les pêcheurs à pied de la baie du Mont-Saint-Michel : pratiques d'une économie de collecte, Maîtrise de Sociologie, Université de Haute-Bretagne, Rennes 2.

- Legendre, C. (1984). La pêche artisanale sur le domaine intertidal de la Baie du Mont-Saint-Michel, Université de Rennes-MNHN, Laboratoire Evolution des Systèmes Naturels et Modifiés, Coll. Fonctionnement des Systèmes écologiques de la Baie du Mont-Saint-Michel.
- Mary, M. et Secula, C. (2011). « L'anthropologie maritime pour servir la gestion du littoral », *Espaces Naturels*, 34, ATEN : 48-50.
- Mauss, M. (1927). « Divisions et proportions des divisions de la sociologie », *Année sociologique, nouvelle série*, 2 : 178-245.
- Papinot, C. (2005). « Entre coutume et décret : la pêche à pied comme mode d'appropriation territoriale », *Actes du colloque du Musée maritime de Tatihou (29 juin-1er juillet 2000) sous la dir. de Barré, Ridek et Zysberg, Ils vivent avec le rivage : pêche côtière et exploitation du littoral*, Caen, éd. CRHQ, *Histoire maritime n°2*, 293-302.
- Pennanguer, S. (2005). *Incertitude et concertation dans la gestion de la zone côtière*, Thèse de doctorat halieutique, Rennes, ENSAR.
- Peron, F. (1994). « Fonctions sociales et dimensions subjectives du littoral », *Etudes Rurales*, 133, *Littoraux en perspectives* : 31-43
- Retiere, J.-N. (1998). « Une indépendance sous contrôle, la professionnalisation de la pêche à pied », *Annuaire de droit maritime et océanique*, XV, 233-260.
- Salitot, M. (2000). *Modes d'appropriation d'un rivage : la Baie du Mont-Saint-Michel*, Paris, L'Harmattan.
- Secula, C. (2005). *Pêche à pied et partage de l'estran sur la côte orientale du Cotentin*, Paris, CNRS-MNHN, Master EMTS.
- Secula, C. (2006). *Le Banc des Hermelles : état des lieux et propositions de gestion*, Université Paris 8, Direction Départementale des Affaires Maritimes d'Ille-et-Vilaine, Master Géographie : Expertise, Concertation et Communication en Environnement.
- Seguin, J.-F. (1986). « Les pêcheries, anatomie comparée », *Art de Basse-Normandie*, 94 : 7-14.
- Thong, L. H. (1967). « Les pêcheries fixes de la région de Saint-Benoît des Ondes », *Finistère Pen ar Bed*, 151 : 177-187.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Doctorant au Muséum national d'histoire naturelle, USM 0104 Ethnobiologie et éco-anthropologie (département Hommes, Natures, Sociétés) ; thèse en anthropologie maritime (dir. A. Geistdoerfer) ayant pour sujet les acteurs et la gestion du littoral dans la baie du Mont Saint-Michel, et bénéficie du soutien de la Mission Ethnologie du ministère de la Culture.

[secula@mnhn.fr](mailto:secula@mnhn.fr)

[www.cetma.mnhn.fr](http://www.cetma.mnhn.fr)

CHAPITRE 5. L'INVENTION DU PATRIMOINE IMMERGÉ.  
PLONGÉE AU CŒUR DE L'HISTOIRE DES ÉPAVES DE LA MER D'IROISE

Typhaine CANN

Doctorante, Université de Bretagne Occidentale, France

**Résumé :** L'expression « patrimoine immergé » relève-t-elle de l'oxymore ? Plus couramment employée selon le terme officiel « patrimoine culturel subaquatique » forgé par l'Unesco, elle aurait en tout cas de quoi surprendre tous ceux qui gardent en mémoire les premières pages du *Territoire du vide* d'Alain Corbin dans lesquelles celui-ci rappelle la description qu'impose la Genèse d'un « Lieu de mystères insondables, masse liquide sans repère, image de l'infini, de l'insaisissable sur laquelle, à l'aube de la création, flottait l'esprit de Dieu ». Quoi de plus éloigné de l'idée que l'on se fait habituellement du patrimoine ou de la définition du « territoire » telle que définie par Maurice Godelier comme une « portion de la nature et donc de l'espace sur laquelle une société donnée revendique et garantit à tout ou partie de ses membres des droits stables d'accès, de contrôle et d'usage portant sur tout ou partie des ressources qui s'y trouvent et qu'elle est désireuse et capable d'exploiter ». Il faut pourtant se rendre à l'évidence, le « front de mer » s'est déplacé et le monde sous-marin a accédé au statut d'espace à aménager, de « bien culturel » à valoriser. Ce changement de perspective exprime autre chose qu'un concept creux qui n'aurait pour seule fonction que de garantir des choix politiques et juridique. S'il est un enjeu de pouvoir c'est que lesdits espaces sont devenus le théâtre des luttes bien réelles que se livrent des acteurs multiples au premier rang desquels archéologues et plongeurs amateurs, tous parties prenantes à un processus de patrimonialisation. Faire accéder les épaves au statut de « bien culturel » implique de les proposer à la reconnaissance collective, de les mettre en scène. Cette présentation ou représentation est également une invention, inventer étant ici employer au sens que lui donnent les archéologues de « trouver » mais également de créer, de représenter. Ce parti pris nous amènera à suivre le chemin tracé par François Chappé dans *Histoire, Mémoire, Patrimoine*, ouvrage dans lequel il proposait d'envisager l'activité patrimoniale dans toute sa complexité en refusant notamment l'écueil de la dénonciation pour se concentrer sur la subjectivité inhérente à l'action.

**Mots clefs :** valoriser, représenter, inventer, espace, patrimoine culturel subaquatique.

**Abstract:** Poetically, shipwrecks are said to be resting beneath the surface. But nowadays, their slumber is liable to be disrupted by divers who are wrangling over them. In 2001 Unesco elaborated the Convention on the protection of underwater cultural heritage to fight against its plundering. As a consequence, those who have been interested in searching shipwrecks for decades are now considered plunderers. But who are they? This research has used interviews with a group of non-professional divers associated under the name of "Brest Diving Research" and completed by references to official and historical resources. The article aims at raising anew the question of pillaging. For some time, private agencies were fully entitled to raise ships or to bring their wealth to the surface. This was done with the covert approval of the State if not with its support. So we must pay attention to the context and assess the stakes of taking control of the underwater territory through its appropriation. Besides, though it would be gullible to claim that divers never bring up anything we must bear in mind that this pillaging could not exist before the concept of underwater cultural heritage was coined.

**Key-words:** to valorize, represent, invent, space, underwater cultural heritage

**Sammanfattning:** Skeppsvrak brukar litet poetiskt sägas vila på havets botten, men idag hotas deras sömn av dykare som vill komma åt dem. UNESCO utarbetade 2001 Konventionen om skydd för undervattenskulturarvet för att bekämpa plundringen av dem. Som en konsekvens anses numera de som under decennierna intresserat sig för och sökt efter skeppsvrak vara plundrare. Men vilka är de? Undersökningen har utförts bland en grupp fritidsdykare i föreningen "Brest forskningsdykning" och kompletterats med uppgifter från myndighetsarkiv och historiska källor. Artikeln belyser kritiskt frågan

om vrakplundring på nytt. Det vartidigare fullt tillåtet för privata intressenter att bärga skeppsvrak eller fynd från djupet. Det gjordes med statens goda minne, om inte dess stöd. Vi måste därför rikta uppmärksamheten mot kontexten och beakta insatserna i kampen om kontrollen över undervattens territorierna. Dessutom, om det är naivt att hävda att dykare inte tar med sig något från havet måste vi komma ihåg att plundringen det handlar om inte existerade innan begreppet undervattenskulturarv skapades.

**Nyckelord:** skapa, plundra, skeppsvrak, territorierna, undervattenskulturarv

*C'est là du moins l'unique croyance qui subsiste dans le monde moderne, au milieu de l'effondrement de toutes les croyances, la conviction déjà rencontrée et universellement répandue selon laquelle savoir veut dire science.*

Michel Henry

Quel rapport entre Michel Henry et *L'Invention du patrimoine immergé* ? Compte tenu du titre annoncé, cette entrée en matière peut sembler hors de propos. Elle le paraîtra peut-être déjà moins une fois associée à cette phrase de Jean Bæchler (1976 : 76) citée par François Chappé dans *Histoire, Mémoire, Patrimoine* (2010 : 44) : « On ne peut choisir rationnellement d'être raisonnable. Être raisonnable est déjà un choix idéologique. ».

N'y a-t-il de vérité envisageable que celle à laquelle donne accès la science moderne ? Depuis toujours plongés dans une culture empreinte de rationalisme scientifique, sommes-nous d'ailleurs armés pour affronter cette question ?

Ces interrogations sont peut-être la clef de ma réflexion personnelle. Elles servent en tout cas de guide aux travaux que je mène dans le cadre de la préparation d'un doctorat d'ethnologie sur les épaves dites « du Ponant », qui reposent en Mer d'Iroise, au large de Brest.

Pour rester dans l'esprit du sujet, je crois que s'engager dans une recherche consiste en quelque sorte à faire émerger une problématique parfois enfouie en nous et qu'il s'agit d'amener à la surface. Comme en plongée, la remontée est lente et se fait par paliers. Ce travail d'écriture intervient après un temps de maturation, au moment où la problématique tant de fois perdue de vue réapparaît enfin à travers les bulles. L'objectif sera de l'introduire pour justifier l'orientation que je souhaite donner à la suite de mes travaux.

Participer au 136<sup>e</sup> congrès du CTHS m'a amenée à réfléchir à la manière dont la guerre - les guerres - ont marqué la mémoire collective. La communication intitulée « Epave et cénotaphe : le face à face » avait pour point de départ l'activité patrimoniale menée autour du Mémorial « Aux Marins » de la Pointe Saint-Mathieu qu'il s'agissait d'envisager dans sa dynamique propre - caractérisée par une volonté manifeste d'oublier les événements pour ne garder en mémoire que le rapport aux hommes - mais aussi de comparer à d'autres formes d'appropriation du passé, en concentrant mon attention sur les « protagonistes » de mes travaux, c'est-à-dire les amateurs de plongée sous-marine qui « fréquentent » les épaves. Sur un thème controversé comme peut l'être la mise en valeur du patrimoine, l'observation directe permet de projeter un regard à la fois sensible et critique sur le terrain, d'être lucide sans tomber dans le travers de la dénonciation. J'approfondirai donc la réflexion en

quittant désormais le monde de la surface pour ne plus m'intéresser qu'au « patrimoine culturel subaquatique ».

L'expression que les plongeurs emploient fréquemment, celle de « patrimoine immergé », a de quoi surprendre. Au point de vue du droit maritime en effet « sont réputés épaves tous les objets dont le propriétaire a perdu la possession » (Mattéi, Les épaves maritimes en droit français : 7). Elle ne prend son sens qu'au regard de la densification de l'aménagement sous-marin, qui témoigne de la réalité de l'appropriation du milieu, autrement dit de la transformation de ces espaces en territoires. Or, qui dit territoire dit pouvoir, stratégies de conquête et enjeux sociaux. Il n'en faut pas davantage pour voir poindre des accusations de nature à nous porter vers l'anthropologie des controverses. Mais n'est-ce pas l'ensemble de la vie sociale qui est ainsi soumise à « l'obligation idéologique » (Chappé, *op.cit.* : 39-47)? Dès lors, la question n'est plus de se demander s'il y a ou non des enjeux à la clef mais plutôt d'en interroger les fondements, d'essayer d'en comprendre le sens et les raisons au regard de notre culture et de notre passé.

Dans un premier temps je reviendrai sur quelques notions et concepts tels qu'ils sont définis par les principaux promoteurs du patrimoine culturel subaquatique, ainsi que sur la mise en récit de la conquête des profondeurs, proposée par ces mêmes acteurs pour justifier le statut de « patrimoine culturel subaquatique de l'humanité ». A cette première partie essentiellement narrative succèdera une réflexion plus critique inspirée en grande partie par les travaux de François Chappé. Il ne s'agira alors ni d'exagérer la portée des idéologies, ni d'en nier les enjeux et effets. Enfin, je proposerai quelques pistes de réflexion désormais axées sur la représentation picturale des épaves à travers la photographie.

### **I- Découvrir et conquérir : Les espaces immergés, front pionnier de l'archéologie subaquatique ?**

L'expression « patrimoine immergé » résonne comme un paradoxe lorsqu'elle est associée aux débris de navires, abandonnés par les hommes et engloutis par la mer. Les épaves sont aux antipodes de l'idée que l'on se fait habituellement d'un patrimoine. Pour comprendre la patrimonialisation des épaves il nous faut l'envisager comme solidaire de l'apparition du « paysage culturel sous-marin » (Le Gurun 2005 : 92-93). La mer, dans sa perpétuelle agitation, ne se laisse pas volontiers capturer par la mémoire. Que cet espace qui dans la Genèse « constitue l'inconnaissable » (Corbin 1990 : 12) puisse désormais être considéré comme un « paysage culturel » implique donc que de profonds changements se soient produits, faisant naître dans nos esprits l'image d'un « front de mer » (Mollat du Jourdin 1992 : 617) qui va lentement se déplacer, en surface d'abord, puis vers les profondeurs. La reconnaissance collective de la valeur patrimoniale que certains attribuent déjà aux épaves va dépendre de la mise en scène de ces changements.

#### **1. Le patrimoine archéologique subaquatique**

L'invention de ce concept signale l'investissement par le législateur d'espaces jadis considérés comme vierges de toute intervention humaine. Il a été proposé à la reconnaissance internationale par la Convention de Paris, signée le 2 novembre 2001

sous l'égide de l'Unesco<sup>15</sup>, par laquelle les Etats parties se sont engagés à valoriser le patrimoine culturel subaquatique et à en assurer la protection.

En la matière, la France fait figure de précurseur car la notion d' « épave archéologique » a été introduite en droit français dès 1961 (Le Gurun, *op.cit.* : 374), avant même la création de la Drasm – voulue par André Malraux qui décide en 1966 de doter le ministère de la culture dont il a la charge d'une Direction de la Recherche Archéologique Sous-marine. La notion de bien culturel maritime (*Ibid.*) quant à elle, est officielle depuis le 1<sup>er</sup> décembre 1989<sup>16</sup>. Elle désigne tous les « ... les gisements, épaves, vestiges ou généralement tous biens qui, présentant un intérêt préhistorique, archéologique ou historique, sont situés dans le domaine public maritime ou au fond de la mer dans la zone contiguë.<sup>17</sup> ».

Plusieurs campagnes de fouilles de renommée internationale ont été menées, dont celle des frégates corsaires de la Natière à Saint-Malo ou encore l'expédition à Vanikoro sur les traces de La Pérouse. De manière générale, la qualité du travail réalisé sous l'autorité de la Drasm, puis du Drassm<sup>18</sup> qui lui a succédé, est très largement reconnue. Pourtant, les archéologues ne sont ni les seuls ni les premiers à s'aventurer sous la surface.

### 2. Les sciences à la conquête du Monde du silence (Cousteau 1952)

Le développement des sciences et techniques a progressivement vu s'imposer l'océanographie comme nouveau domaine de recherche. D'Aristote à Jean-Yves Cousteau, en passant par Alexandre le Grand, Léonard de Vinci, mais aussi Lethbridge, Bushnell, Beebe et bien d'autres encore, nombreux sont les personnages célèbres à s'être demandé comment percer les mystères dissimulés sous la surface.

Très tôt les hommes ont pressenti les bénéfices qu'ils pourraient tirer de la plongée en immersion mais c'est seulement vers la fin du Moyen Age, avec la naissance des sciences modernes, que l'on voit se multiplier les plans et prototypes de machines conçues pour naviguer sous l'eau. De l'utopie, on passe donc à la théorie<sup>19</sup> et très vite à l'expérimentation.

Un exemple parmi d'autres nous est fourni par l'Anglais Lethbridge. Reprenant à son compte une idée du physicien italien Giovanni Alfonso Borelli - lui-même inspiré par les travaux de Pascal, de Boyle et de Mariotte -, il invente un coffre rempli d'air à la pression atmosphérique suffisamment spacieux pour qu'un homme puisse s'y tenir enfermé. Des essais en mer prouvèrent que « le tonneau de Lethbridge » pouvait résister à la pression extérieure et permirent à son inventeur de l'employer à des travaux de renflouement d'épaves. Celle du *Slotter Hoogte*, pour le compte de la

---

<sup>15</sup> Unesco, Convention pour la protection du patrimoine culturel subaquatique, 2001.

<sup>16</sup> Loi n°89-874, J.O. du 15-12-1989 relative aux biens culturels maritimes et modifiant la loi du 27 décembre 1941 portant réglementation des fouilles archéologiques, 15 033-15 034.

<sup>17</sup> La zone contiguë est instituée par la loi n°87-1157 du 31-12-1987 relative à la lutte contre le trafic de stupéfiants et modifiant certaines dispositions du code pénal (J.O. du 5-01-1988, p. 160) *Ibid.*

<sup>18</sup> Département de la Recherche Archéologique Subaquatique et Sous-Marine.

<sup>19</sup> On peut penser par exemple à Francis Bacon, précurseur de la science expérimentale mais auquel on doit également une utopie célèbre inspirée par les mystères des profondeurs : *La Nouvelle Atlantide* en 1623.

Compagnie des Indes néerlandaises, fera sa fortune et sa notoriété (Riffaud 1988 : 99-101).

Dans ces conditions, on ne sera guère surpris de voir le droit d'épave intervenir très tôt dans l'histoire, en fait dès la période romaine. En contrepartie d'un soutien sans lequel, il faut le dire, beaucoup de projets n'auraient jamais vu le jour (L'Hour 2005 : 50-51), l'Etat a su se réserver une partie des bénéfices. Ainsi, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le relèvement des épaves était pratiqué sur nos côtes avec l'appui bienveillant des autorités maritimes. En 1875, on pouvait lire dans *L'Electeur du Finistère* :

**Le Conquet**- On annonce que le fameux couteau à manche en argent ciselé et qui se trouvait à bord du *Cadix* naufragé dernièrement à Bannec près Ouessant et dont les hardis plongeurs anglais opèrent le sauvetage en ce moment, a été retrouvé par eux samedi dernier. Ce couteau estimé 175 000 francs a été déposé chez Monsieur le Guay, commissaire à l'inscription maritime du Conquet, qui l'a envoyé hier matin au bureau de la marine à Brest, où il sera remis à son propriétaire contre justification et paiement de la prime de sauvetage. Cette prime se monte, pour ce seul couteau, à la somme de 8 750 francs .

Dans les premiers temps, l'aide a surtout bénéficié aux sauveteurs. Si aujourd'hui l'évolution des mentalités leur intime de céder la place aux archéologues, ces derniers restent les dépositaires d'une tradition dont la précocité et la longévité doivent autant aux ambitions guerrières qu'à la curiosité scientifique ou à la chasse au trésor. Le Commandant Cousteau, que tous les Français connaissent au moins de nom, était lui-même un militaire. Roger Priol (père de Hugues Priol) affirme avoir été un des premiers à pratiquer la plongée de loisir sur les côtes finistériennes. Il n'avait alors que les moyens du bord mais l'armée était-elle déjà équipée :

Ce n'est pas moi qui ai inventé le truc c'est un ami que j'avais au travail qui avait pratiqué cette chose-là dans les îles océaniques. Alors le masque c'est facile, on découpait un hublot, une chambre à air de voiture, un cercle en ferraille et on mettait ça. Ce n'était pas brillant comme système, mais ça nous permettait de voir... Masques et palmes sont venus avant les combinaisons, on les a eus assez rapidement. Mais ça c'est dans les années quarante-six, cinquante. C'est à cette période-là que tout a commencé en France [...] Cousteau est venu dix ans après, c'est la marine nationale qui l'a lancé, mais c'était dans les années cinquante-cinq<sup>20</sup>... les militaires avaient des combinaisons, même pendant la guerre... Ce qu'ils faisaient, je ne peux pas vous dire mais les militaires avaient des combinaisons. (*Ibid.*)

Une fois le chemin frayé par les scientifiques et quelques autres pionniers, l'Etat peut intervenir, entraînant dans son sillage les premiers entrepreneurs sous-marins avant que les populations ne se laissent elles aussi gagner par le désir des profondeurs. La découverte du *Monde du silence* - tel que l'avait surnommé l' « homme au bonnet rouge » - a donc fait intervenir de nombreux facteurs étroitement imbriqués.

### 3. Les sciences humaines entrent en scène

De même qu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la démystification du milieu est à la fois la condition et la conséquence de l'apparition et de l'essor d'activités nouvelles qui impriment peu

---

<sup>20</sup> L'invention du scaphandre Cousteau-Gagnan remonte en fait à 1943 et J.-Y. Cousteau a été initié à la plongée dès 1937.

à peu de leur empreinte ce qu'il est désormais convenu d'appeler paysage. Les sciences humaines entrent alors en scène (Corbin, *op. cit.*).

L'un des aspects du travail des chercheurs prend d'ailleurs la forme d'un hommage rendu à leurs prédécesseurs. Si la vénalité de certains pionniers de l'intervention sous-marine, les ambiguïtés du pouvoir et la collaboration parfois douteuse entre le législatif et l'exécutif sont dûment critiquées, le rôle joué par les prouesses techniques et le génie scientifique semble faire l'unanimité. En témoigne l'abondance des articles consacrés au récit de la percée de ces fronts pionniers dans *La Mer pour mémoire* de L'Hour (*op. cit.*), un très bel ouvrage publié par le Drassm. Cette « mise en espace d'une histoire singulière » (Berque 1996 : 106, cit. dans Tiberghien 2001 : 11) ayant avant tout été l'œuvre des sciences et techniques, le paysage dont il est question est bien plus celui du savant (Roncayolo 1992) que celui du peintre (Cachin 1992), les modes d'appréhension dont il fait l'objet s'en ressentant.

L'espace géographique se rapproche de très près de la notion de territoire au sens d'un « espace approprié avec sentiment de son appropriation » (Brunet 1992 : 435-436). La transformation d'un espace en territoire - ou la naissance de l'espace géographique - s'identifie donc au recul d'un front pionnier semblable à celui dont on vient de parler. Cette définition qui fait du territoire le « milieu de la réalité sociale » se veut objective et universelle et a pour ambition de rendre compte de l'ensemble des lieux et des relations qui fondent l'identité d'un groupe humain : villes, villages, infrastructures, usines, prés, cultures, forêts, équipements (*Ibid.* : 180), autrement dit, tout ce qui transforme la nature en espace aménagé, tout ce qui fait de la terre notre jardin<sup>21</sup>. Mais si Elisée Reclus pouvait écrire que « Les sociétés prises dans leur ensemble ont dû nécessairement se mouler à leur origine sur le sol qui les portait » (cit. par Blanckaert 2001 : 662), peut-on appliquer sa remarque au plancher océanique ? Sans doute, car l'exploitation des hydrocarbures - parmi d'autres ressources - est une réalité, de même l'aquaculture. Scaphandriers et plongeurs interviennent fréquemment sur des infrastructures situées en profondeur et la vie des sous-marinières s'apparente presque à une forme de transhumance. Si le transport des matériaux d'un continent à un autre est assuré par des pipelines, celui des voyageurs se fait par voie ferrée dans des tunnels, ce qui me rappelle une observation attribuée à Dolf Sterberger par Gilles Tiberghien : « Le chemin de fer façonne lui-même en panorama le monde des pays et des mers auxquels il donne accès. » (Tiberghien *op. cit.* : 24)

Ces activités façonnent le modelé des côtes mais aussi les fonds invisibles depuis la surface où les épaves, « témoins malgré eux » (Ricoeur 2000 : 215), sont un peu comme de « l'histoire figée ». Je dois cette expression à Hervé Bedri dont la fonction de « chargé du patrimoine de la marine nationale » est en soi un signe :

---

<sup>21</sup> Je me réfère indirectement à l'ouvrage de Keith Thomas consacré à ce sujet à travers les cours de Sergio Dalla-Bernardina repris dans *Le retour du prédateur*.

C'est émouvant parce que vous savez que si vous plongez sur un bateau qui (...) contient l'ensemble d'une histoire à un moment donné, arrêtée en 1720 par exemple, le 4 décembre 1720, l'histoire s'est arrêtée là. (Hervé Bedri, Brest, juillet 2010<sup>22</sup>)

L'exploitation économique, stratégique, culturelle et politique des espaces maritimes a sa tradition et celle-ci est comme inscrite au fond des mers par les traces qui s'y déposent siècles après siècles<sup>23</sup>. En les proposant à la reconnaissance collective les archéologues s'en font les promoteurs. Avant d'affronter la question du « pourquoi », voyons maintenant « comment » se réalise (Tornatore 2010 : 109) le patrimoine subaquatique.

### II. L'impératif scientifique et l'obligation idéologique

L'aménagement de l'espace dont fait partie la promotion du patrimoine subaquatique implique de procéder à des choix d'organisation et de gestion, de mettre en œuvre une politique territoriale. C'est donc un phénomène social de nature à faire éclore les conflits d'usages dont l'anthropologie des controverses a fait son thème privilégié.

L'idéologie fait partie de la vie normale des sociétés et il n'y aurait donc aucun intérêt à révéler les rivalités décelées dans les discours si ce n'était pour tenter de comprendre quels en sont les fondements du point de vue de la culture et des idées. La question des épaves contemporaines, autour de laquelle semble se cristalliser le débat sur la façade Atlantique, va nous rapprocher du terrain et de ses nombreux amateurs de plongée.

Généralement lorsque plusieurs camps se disputent un même terrain, les uns et les autres rivalisent d'arguments pour démontrer leur propre légitimité tout en s'attachant à prouver que celle des autres est en fait usurpée. Agissant au nom de l'impératif scientifique, les archéologues professionnels peuvent compter sur l'appui des autorités, du Drassm et de l'Unesco. Ils ne sont pas les seuls à revendiquer le droit à la parole et sont parfois accusés d'user abusivement de leur autorité pour asseoir leur emprise sur le territoire.

#### 1. Protéger

La conquête des fonds marins et l'aménagement qui en résulte a pour corollaire une hausse de fréquentation. Il s'agit de milieux fragiles dont la détérioration s'est sensiblement accrue ces dernières années (Unesco *op. cit.*).

Les représentants des autorités maritimes sont conscients du problème. En témoigne Hervé Bedri:

Il y a deux catégories de pilleurs. Certains sont entre guillemets « honnêtes » ce sont ceux qui trouvent un objet par hasard, qui se disent « Il faut le préserver, c'est passionnant » et qui pensent pouvoir s'en charger eux-mêmes. Ils ne pensent pas à mal sauf qu'ils oublient qu'ils sont dans l'illégalité et que quand on enlève un objet de la mer la corrosion est instantanée. Et puis

<sup>22</sup> Tous les entretiens avec Hervé Bedri, Alexandre Bars, Hugues Priol, Paul Marec, Yves Gladu, Nicolas Job, Christophe Lebranchu, Christian Quillivic figurant dans cet article, ont été réalisés dans le cadre de la préparation du doctorat.

<sup>23</sup> J'emprunte cette idée à la « stratification » (overlay) attribuée à Lucy Lippard par Tiberghen *op. cit.* : 50.

## Controverses et appropriations des espaces et des territoires

vous avez une deuxième catégorie, beaucoup plus discutable, celle des gens qui voient l'intérêt économique, parce qu'on sait qu'il y a un marché. (Hervé Baldi)

Ces « prélèvements » sous-marins ont leur équivalent en surface et il serait difficile d'évaluer l'ampleur des dégâts occasionnés par simple ignorance de ce phénomène de corrosion. L'anecdote racontée par l'adjoint au maire de la commune d'Ouessant permet de comprendre combien certaines pratiques jugées innocentes sont en fait illégales :

Ici dans la baie, ils avaient pêché une ancre énorme. Elle est devant la mairie... Elle a rouillé tout de suite. Et on nous a dit « faudrait l'amener traiter » je ne sais plus où... Une somme astronomique ! On l'a laissée dehors... Celui qui l'a pêchée a voulu la déplacer mais elle tombait plutôt en rouille... (Bars, adjoint au maire, Ouessant, mars 2011)

En tant qu'habitants des côtes nous pouvons tous nous sentir plus ou moins concernés: qui n'a jamais eu l'idée de récupérer un morceau de bois flotté ou toute autre « trouvaille » échouée sur la plage ou dans les rochers ? Une jeune Ouessantine, interne à Brest, confiait ainsi une histoire qu'elle tenait de son père dans laquelle il était question de rhum arrivé par la mer et auquel les îliens avaient dûment fait honneur. La presse locale rapporte fréquemment des « aubaines » similaires. Sous le titre *Pêche miraculeuse sur les côtes bretonnes*, on pouvait ainsi lire dans l'*Ouest France* du 11 décembre 2007: « Des conteneurs échoués dans le Finistère et les Côtes-d'Armor ont déversé fruits, légumes et tabac sur les plages, à la suite de la tempête. Des dizaines de personnes se sont ruées sur la manne. ».

Inutile de le nier, les épaves recèlent aussi des trésors convoités, les plongeurs l'admettent sans trop de difficulté : « L'an dernier on a trouvé la cloche d'un bateau à Ouessant [...] Et l'année précédente en 2008 on avait ramené le pied de barre et des hublots du *Vesper*. » (Marec, plongeur, club Ouessant Subaqua, avril 2010)

Je me permets de citer ce témoignage dans la mesure où le Drassm a été mis au courant mais il ne fait guère de doute que, le plus souvent, les inventeurs se gardent bien de signaler leur découverte. Pour Michel L'Hour, l'actuel président du Drassm, ce pillage « honnête » doit être mis en rapport avec le traditionnel « droit de bris » - ou *iro aod* (Pierronnet 1997 : 8) en breton :

Le poids des traditions reste cependant considérable et certains inventeurs persistent aujourd'hui encore à réclamer la propriété des biens qu'ils ont découverts sur le fond de la mer. On peut logiquement les comprendre mais non les excuser. Ils s'expriment de fait en fils déshérités d'une pensée surannée (L'Hour 2005 : 51)

Certains pourtant préfèrent désormais laisser les choses au fond pour en faire profiter ceux qui passeront derrière eux :

Tu trouves un petit éclat de verre, t'es content de l'avoir trouvé... et puis quand tu le retrouves tu te dis : je le jette ou je le garde ? [...] Moi, la coupole en bronze du *Swansea*, je l'ai trouvée par terre, jetée. Je pense que les mecs ont tout arraché. Mais comme ça ne les intéressait pas, ils ont tout balancé. Le problème c'est que tu t'aperçois qu'au bout d'un moment, tu arrêtes de ramasser parce que, déjà tu te fais engueuler par ta femme et puis... tout est dégradé. (Priol, plongeur, membre de Brest Recherche Plongée, août 2010)

Il va de soi que ce principe altruiste ne peut être suivi d'effets que si tous le respectent or c'est loin d'être le cas. C'est ce qui a incité la communauté internationale à légiférer, confirmant l'autorité du Drassm dans son rôle de police de la fouille archéologique.

### 2. Contrôler

La protection du patrimoine subaquatique vise avant tout à lutter contre les actes de pillage. Pour faire respecter ce droit, les autorités et notamment le Drassm ont parfois fait mine d'agir en terrain conquis. Se voyant qualifiés de pilleurs d'épaves, les plongeurs n'ont pas tardé à accuser l'administration d'user abusivement de son autorité et de la législation pour prendre pied sur ce qu'eux-mêmes avaient tendance à considérer comme leur terrain de jeu. Sur la façade atlantique par exemple, l'entrée en scène de l'Adramar - une association à but non lucratif créée en 1993 -, a suscité une certaine méfiance : « Ce qu'il y a ici en Bretagne ça s'appelle l'Adramar, et l'Adramar c'est quelque chose qui a été un petit peu créé par le DRASSM pour pouvoir se maintenir. » (Informateur anonyme, Brest, juin 2010)

De même, en décidant d'étendre la définition juridique d'une épave d'intérêt archéologique aux épaves contemporaines, le législateur concédait au Drassm le droit d'empiéter sur le territoire de ceux qui s'y intéressaient déjà :

Le Drassm est en train de se poser la question sur les épaves contemporaines actuellement, d'autant plus qu'il y a une convention de l'ONU qui fixe à cent ans le fait qu'une épave devienne une épave archéologique [...] Ça leur pose un petit peu souci : ils aimeraient bien s'y intéresser mais ils ne savent pas trop comment s'y prendre (Marec, plongeur, club Ouessant Subaqua)

Le commentaire est peut-être légèrement ironique. C'est celui d'un homme qui a conscience que son expertise fait de lui un allié potentiel du Drassm mais qu'il peut aussi être un rival, d'autant plus qu'il a la réputation d'être avare de ses paroles. Un autre informateur disait de lui en souriant qu' « Il faudrait [le] torturer pour qu'il dise quelque chose » (Informateur anonyme, Brest, 2010), chose qu'il ne démentirait peut-être pas lui-même. Son commentaire à propos de Michel L'Hour est assez éloquent :

Avec L'Hour, l'intérêt c'est qu'il a toujours baigné dans ce milieu-là et qu'il avait peut-être compris qu'il y avait peut-être des informations à tirer des plongeurs sans forcément les braquer tout de suite... Mais ça existe encore, les gentilles personnes du Drassm sont encore capables de venir chez les gens en disant « Bonjour, j'ai appris que vous aviez la cloche de tel bateau, est-ce que vous pourriez nous la donner... » (Paul Marec)

Comme on peut le constater, le Drassm comme l'Adramar adoptent aujourd'hui une attitude plus conciliante à l'égard des plongeurs :

Nous adressons toute notre gratitude à tous les passionnés d'Histoire et d'épaves qui ont contribué à bâtir ce projet en partageant leurs données. Ces derniers se reconnaîtront à travers les associations et clubs de plongée cités ci-après : AAA, ADANAC, ARCHISUB, ASEB, AVVAS, BPR,

CAPS, CNP, FFESSM, GRIEME, GRIZZLY, HISTOSUB, Musée sous-marin du pays de Lorient, Ouessant Subaqua, SCP, SCY, SMPE.<sup>24</sup>

Si ces derniers ne sont pas dupes, ils semblent eux aussi y trouver un intérêt. Inutile de s'y méprendre, l'invention du patrimoine immergé génère des conflits d'intérêts. Ceux-ci relèvent cependant de champs d'étude - l'anthropologie des controverses et les sciences politiques - assez éloignées de mes préoccupations premières et si je dois en tenir compte, ma propre sensibilité me pousse à laisser à d'autres le soin de leur donner l'attention qu'ils méritent.

### III. Représenter

On ne respecte et protège que ce que l'on connaît et auquel on attribue de la valeur. La Convention de Paris répond à un besoin en matière de protection qui s'accompagne d'une mise sous contrôle des territoires comme on l'a vu. Le respect du droit a ses limites et pour garantir efficacement la protection l'adhésion populaire s'impose. Lors du dernier forum de l'école doctorale, une chercheuse en ethnologie s'est étonnée que j'accepte sans plus de difficulté de considérer les épaves comme relevant du patrimoine. Elle contestait notamment une référence aux « Lieux de mémoire » de Pierre Nora et refusait de considérer le point de vue de l'Unesco comme représentatif, rejoignant en cela François Chappé qui rappelle qu'un statut officiel ne confère en rien une compétence scientifique. Or, ainsi que le souligne Jean-Louis Tornatore, la transmission du patrimoine est un mouvement incessant entre production et réception (*op.cit.*) et si l'activité patrimoniale est effectivement gouvernée par des idées, celles-ci ne sont pas seulement celles d'individus ou de groupes particuliers. Pour que le succès soit au rendez-vous il faut donc que ces valeurs entrent en résonance avec celles de l'opinion.

La critique formulée m'incite à me poser de nouveau la question : sur quoi repose la valeur patrimoniale attribuée aux épaves ? Cette réflexion sur l'espace me suggère quelques pistes pour y répondre. En portant mon attention sur la manière dont les épaves sont mises en scène et présentées au public je pense avoir vu se dessiner le visage d'une société dont la fascination pour les sciences m'a particulièrement interpellée, comme je vais tâcher de le faire apparaître maintenant.

#### 1. Mise en scène

La *Mer pour mémoire* dont il a déjà été question est un ouvrage de vulgarisation particulièrement séduisant, accessible et riche en illustrations. Il est parfois présenté comme la synthèse des recherches effectuées depuis une trentaine d'années sur les épaves dites « du Ponant ». L'abondance des articles consacrés à l'histoire des sciences a attiré ma curiosité, non parce qu'elle ne se justifie pas mais justement parce qu'elle peut être mise en relation avec d'autres observations qui semblent se conjuguer pour former un système cohérent et dans lequel le regain d'intérêt pour les épaves contemporaines prend une dimension nouvelle. Un rapide historique de la plongée sur épave en Atlantique me permettra de défendre cette interprétation.

---

<sup>24</sup> Adramar, Rapport d'activité 2010.

Aujourd'hui la valeur patrimoniale des épaves est largement reconnue (Le Gurun, *op.cit*) en mer d'Iroise. C'était loin d'être le cas il y a une trentaine d'années, alors qu'archéologie rimait encore avec Méditerranée. Yves Gladu, professionnel en prise de vue sous-marine se souvient : « Autrefois le Drassm était très mal vu ... Ils étaient à Marseille et ne se déplaçaient jamais sur la Bretagne, sur l'ouest de la France. Pour eux les épaves c'était les amphores en Méditerranée et le reste ça n'existait pas. » (Gladu, membre de Brest Recherche Plongée, août 2010)

C'est à cette époque que Paul Marec a commencé à s'intéresser aux épaves. Originaire de Douarnenez, il plongeait alors dans le Languedoc :

Il y avait cinq épaves donc c'était vite limité. Mais on s'est rendu compte qu'à partir d'un vieux bout de tôle couvert de filets il y avait moyen de remonter à autre chose, d'avoir un bateau, une histoire derrière. Et quand je suis rentré en Bretagne, et bien en Bretagne ça n'existait pas. C'est-à-dire qu'on plongeait sur des épaves mais toute la partie historique on ne la connaissait pas. (Paul Marec)

Le paysage qu'il découvre dans l'Atlantique est complètement différent de ce dont il avait l'habitude. Les conditions de mer sont telles que les épaves se désintègrent très vite et n'apparaissent bientôt plus que sous forme de machines éparpillées :

En Atlantique les épaves sont la plupart du temps écroulées et donc on voit tout l'intérieur, c'est un peu comme une planche d'anatomie. C'est une approche un petit peu différente de la Méditerranée ce qu'on voit en Atlantique [...] c'est plus compliqué mais ça permet de se poser plus de questions. Tu es obligé de te dire « Toutes ces pièces que je vois : à quoi ça correspond ? ». Et on a du être les premiers à commencer à décrire les différents types de machines. (*Ibid.*)

Avec *Mémoires englouties*, paru en 1995, lui et Bruno Jonin (Marec, & Jonin 1994) proposent aux plongeurs de lever les yeux des amphores et de regarder aussi du côté des chaudières :

On est dans l'archéologie parce qu'il y a des objets, des organisations qu'on a un petit peu perdu de vue actuellement. On n'a pas encore [reconstitué] la façon de construire une coque dans les tous premiers temps, d'organiser une machine à bord, la propulsion à bord. (*Ibid.*)

C'est donc un peu par hasard que Paul est devenu un promoteur du patrimoine « malgré lui ». Il assume désormais ce rôle et organise depuis 1997 des stages sur les épaves contemporaines au club de Ouessant Subaqua :

On amène plonger des gens sur des épaves, avant on va raconter ce qui est arrivé au bateau, on présente le site de l'épave et puis les points d'intérêt technique : « C'est tel type de machine, il y a un treuil, la coque est construite de telle façon, vous le verrez à tel endroit... (*Ibid.*)

*Mémoires englouties* a connu un très large succès auprès des plongeurs au point qu'il est devenu impossible de se le procurer. Toujours est-il que la mise en valeur a très bien fonctionné. Au moment d'expliquer leur passion, les plongeurs d'épaves témoignent systématiquement de leur intérêt pour les « machines ». Il peut alors s'agir de chaudières et de machines à vapeur mais également d'autres instruments qui ont

tous en commun de rappeler le rôle déterminant du développement des sciences et techniques pour l'histoire de la navigation. Quelques extraits de témoignages permettent d'illustrer ces propos :

Pour beaucoup d'épaves souvent c'est ça qui ressort parce que par ici il y a des épaves ont la caractéristique d'avoir des chaudières énormes, une autre la caractéristique ça va être une machine énorme, une autre ça va être des ancres énormes, une autre ça va être une hélice énorme ... (Job, plongeur et photographe, membre de Brest Recherche Plongée, mai 2010)

Je plonge avec des gens, qui ont une connaissance du navire, du bateau en lui-même et quand on plonge, au fur et à mesure, on commence à étoffer son vocabulaire, notamment à reconnaître les différentes parties du bateau [...] un système d'engrenage qu'on trouve plutôt sur tel type de bateau... (Lebranchu, plongeur, membre de BRP, professeur d'EPS, juin 2010)

Sur le *Swansea Vale*, sur le haut d'un bateau, même moderne à l'extérieur tu vois un « truc » comme ça, une de courroie et deux boules à l'extérieur. C'est un compas, et les deux boules servent à compenser le magnétisme du bateau. (Priol, plongeur, membre de BRP, août 2010)

## 2. Cartographe

Les manières de mettre en scène une trace dans un processus de valorisation sont très variées. L'un des projets phare de l'Adramar, l' *Atlas archéologique des biens culturels maritimes de l'arc atlantique*, lancé en 2005, consiste à dresser l'inventaire des connaissances accumulées au sujet des épaves, à les classer et à en assurer la diffusion auprès du public. Au jour de la publication du rapport d'activité 2010, il comprenait déjà 3 290 fiches organisées en six rubriques : Localisation, Site, Epave, Naufrage, Archives, Bibliographie. L'une des principales difficultés consiste à localiser les épaves en optimisant au mieux les possibilités qu'offre la technologie de pointe en matière d'imagerie et de géo-référencement, pour procéder à une sorte de maillage du plateau continental ponantais. La contribution des clubs est donc particulièrement appréciée, ainsi que l'explique Christophe Lebranchu :

Il y a effectivement un groupe d'individus qui se passionnent et qui effectivement continuent à chercher des points d'épaves, vont les visiter et puis bon, les gardent pour eux quoi. Le club du GMAP ici à Brest a certainement un grand nombre d'épaves parce que c'est quasiment, le premier club en Bretagne [...] Quand je discute avec des plongeurs qui ont cinquante soixante ans et que je leur dis que le week-end dernier j'ai fait le *Georgio* à Ouessant, alors qu'à ceux de mon âge, cette épave ne dit rien, eux ils te disent « Ah comment elle est maintenant ? » Donc ils connaissent. Effectivement les points sont connus mais comme ce n'est plus du tout pratiqué... C'est peut-être encore dans des documents dans des livres d'épaves où on relevait à l'époque les amers.

La technique des alignements qui consiste à identifier sur les côtes des points de repère permettant de tracer des lignes sécantes en un point voulu, est encore utilisée mais tend à disparaître, remplacée par l'utilisation de matériel sophistiqué : « Maintenant avec les GPS et ce qui se passe c'est que maintenant avec la technologie des GPS les gens cherchent à récupérer les points d'épaves. » (Lebranchu).

De nouveau, ce sont les sciences et la technologie qui sont mises à l'honneur, non plus pour le rôle qu'elles ont joué dans la conquête des mers telle qu'elle se conjugue au passé mais pour leur contribution actuelle au cours de l'histoire en marche.

En conclusion de son article sur le patrimoine, Tornatore faisait la remarque suivante :

Les objets du patrimoine se transmettent mais aussi changent et les causes qu'ils soutiennent avec. C'est à l'aune de cette capacité de renouvellement que doit être évalué le patrimoine aujourd'hui. L'esprit de patrimoine c'est ce qui ne peut se transmettre et qui doit être découvert et saisi par chaque génération, d'un bout à l'autre de la planète. Quitte à laisser le patrimoine et garder l'esprit. (*Ibid.* : 125)

Cette réflexion me semble correspondre à l'idée que j'aimerais défendre ici. Militants ou non, ceux qui proposent de mettre en valeur un patrimoine semblent avant tout soucieux de faire reconnaître leur propre appartenance à une filiation. En ce sens, l'objectif serait moins de valoriser la trace en elle-même que pour le rapport qu'elle entretient avec des symboles de notre présent, ces objets que nous investissons de l'identité dont nous nous réclamons. Si cette hypothèse est fondée, la patrimonialisation des épaves contemporaines - et à travers elles des instruments qui ont permis à l'homme de partir à la conquête d'espaces qui jusque-là lui étaient restés inaccessibles -, révèle peut-être le besoin inavoué de se référer à ces pionniers qui ont su soumettre la nature à leur volonté. Je pense que cette suggestion mérite d'être approfondie, en conservant toujours pour fil conducteur cette réflexion sur le rapport à la science qui me paraît caractériser notre manière d'être au monde. La photographie d'épaves offre là un vaste champ d'investigation. Nicolas Job, passionné par la prise de vue sous-marine, explique ce qui rend les épaves si particulières et mystérieuses à ses yeux : « C'est toujours des objets qui sont assez facilement reconnaissables. Voir ces éléments et de se dire qu'un jour ils n'étaient pas dans ce contexte-là, qu'ils ont eu une autre vie avant, je pense que c'est ce côté-là qui est intéressant. »

Au regard de ce qui vient d'être écrit, on peut suggérer que la photographie d'épave constitue elle-même un bien culturel. L'image peut être utilisée à des fins documentaires dans le cadre de la mise en scène d'une épave en tant que vestige d'un objet, privé de sa vie de bateau par la force des choses. Elle peut aussi être valorisée pour elle-même, en tant que symbole et preuve de la conquête du fond de la mer. Les images qui font le plus rêver Nicolas, ce sont celles de l'épave du *Bismarck* :

Il a été coulé très loin d'ici et il est à deux mille trois mille mètres de fond. Il y a quelques années, il y a une équipe qui était conduite par James Cameron, a fait des images sur le Bismarck avec un sous-marin télécommandé... et comme à deux mille mètres de fond il fait plus noir que noir, les mecs ils avaient toute une batterie de projecteurs... l'eau à deux mille mètres de fond elle est limpide... parce que t'as pas d'algues, pas de particules et du coup quand tu éclaires tu vois super loin ! Donc une épave qui est aussi grosse que le Bismarck quand tu l'éclaires tu ne vois pas toute l'épave mais tu vois quand même une grosse partie. Et ces images sont fabuleuses, elles font rêver parce que t'es dans un environnement où de toute façon l'homme n'ira jamais... Tu vois les moyens que ça engendre pour arriver à faire ces images-là, pour avoir les projecteurs qu'il faut, parce que pour qu'il y ait de la lumière à deux mille mètres de fond il ne faut pas trois ampoules mais quarante-cinq spot, un sous-marin télécommandé qui descende à deux mille mètres de fond.... Ça peut donner une idée de ce qui est réalisable en termes d'épaves, non pas avec des plongeurs mais avec des robots.

Une épave est un bien culturel maritime pour l'histoire de la navigation mais aussi pour celle de l'exploration sous-marine. Elle est la trace d'une double conquête, celle des territoires émergés et celle des espaces immergés. Or cette histoire c'est aussi celle des progrès des sciences et techniques qui ont permis à l'homme de défier les lois de la nature et de partir à la conquête d'espaces auxquels elle semblait lui barrer l'accès. Dans les discours de toutes les personnes interrogées j'ai retrouvé cette même fascination pour la science, la technique, or c'est tout particulièrement le cas chez des photographes :

J'ai fait la même chose dimanche sur le « baliseur » avec ton père. Quinze ans après avec le matériel de maintenant. C'est quand même autre chose. Ça c'est de la photo noir et blanc, les autres photos... c'est des photos en couleur, numérique, travaillées. (Quillivic, plongeur, membre de BRP, photographe professionnel pour la marine nationale, août 2010)

La plongée sous-marine et la photographie ont toutes deux instauré un rapport nouveau au corps et à l'espace mais selon des modalités différentes. Au XX<sup>e</sup> siècle, l'avant-garde artistique s'est approprié la technique photographique pour en sonder le potentiel expressif. L'objectif poursuivi par les photographes d'épaves est moins conceptuel : outre la dimension esthétique, c'est la fonction documentaire qui concentre leur attention. La familiarité qu'ils acquièrent progressivement avec le milieu sous-marin fait d'eux des médiateurs privilégiés vers ces espaces énigmatiques. C'est donc une fonction avant tout culturelle que remplit la prise de vue sous-marine. La photographie d'épave elle aussi « invente » le patrimoine immergé : elle opère comme un instrument de conquête. En même temps, elle devient elle aussi objet patrimonial. Le discours des plongeurs photographes sur l'objectivité et la subjectivité exprime une manière d'appréhender le réel conforme à l'« esprit du temps ». À la fois instrument au service de la science et objet d'art, la photo d'épave révèle une nouvelle fois l'ambivalence d'un rapport au monde, le nôtre, partagé entre la volonté de soumettre le regard à l'espace mathématique et l'irrésistible tentation vers l'irrationnel d'autre part.

### Bibliographie

- Bæchler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie ?* Paris, Gallimard.
- Berque, A. (1996). *Etre humain sur la terre*, Paris, Gallimard, Le Débat.
- Blanckaert, C. (2004). "Ethnologie et géographie; la rencontre nécessaire de deux disciplines", *Ethnologie française*, « Ethnologues et géographes » n°XXXIV, vol. 4.
- Brunet, R. (1992). *Les mots de la géographie*, Reclus, La documentation française, coll. « Dynamique du territoire ».
- Cachin, F. (1992). « Le paysage du peintre », in Nora P. (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 2. *La Nation*, vol. 1, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires, 435-486.
- Chappé, F. (2010). *Histoire, Mémoire, Patrimoine. Du discours idéologique à l'éthique humaniste*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. Art et Société, 425 pages.
- Corbin, A. (1990). *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage (1750-1840)*, Paris, Flammarion, Coll. Champs historique, [1988]. 406 pages.

- Cousteau, J.-Y. (1952). *Le Monde du Silence*, Paris, éd. de Paris.
- Dalla-Bernardina, S. (2011). *Le retour du prédateur ; mises en scène du sauvage dans la société post-rurale*, Presses Universitaires de Rennes.
- Dilthey, W. (1988). L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit, Paris, Edition du Cerf, coll. Passages.
- Henry, M. (2004). *La Barbarie*, Paris, PUF Quadriges Grands Textes.
- Koyré, A. (1985). *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard, 3<sup>e</sup> éd. [1966]
- L'Electeur du Finistère, 11 août 1875. Archives départementales, Brest.
- Le Gurun, G. (2005). « Du droit du littoral : l'évolution du droit maritime et l'Unesco », in L'Hour M., Veyrat E., Hulot O., Toulgoat M. (dir.), *La Mer pour mémoire*, Paris, Somogy éditions, 364 pages.
- L'Hour, M. (2005). « Du naufrage, du droit de bris et de l'évolution des mentalités », in L'Hour Michel (dir.), *La Mer pour mémoire*.
- Lippard, L. (1983). *Overlay*, New York, Pantheon Books.
- Marec P., Jonin B. (1994). *Mémoires englouties, Plongées-histoires sur les épaves du Finistère, t. 1*, ASEB éditions.
- Mattéi, C. (1999). « Les épaves maritimes en droit français ». Centre de droit maritime et des transports, Université de Droit, d'Economie et des Sciences d'Aix Marseille, Mémoire de DESS.c
- Mollat du Jourdin, M. (1992). « Le front de mer », in Nora, P. (dir.) *Les Lieux de mémoire*, t. 3, Les Frances, vol. 1 Conflits et partages, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires, 616-671.
- Ouest France (2007). « Pêche miraculeuse sur les côtes bretonnes », 11 décembre.
- Pierronnet F.-X. (1997). « Le droit de pensée ouessantine aux XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles : entre législation du bris et tradition insulaire ». Nantes, Université de droit, *Revue Juridique Neptunus*.
- Reclus, E. (2002) « Du sentiment de la nature dans les sociétés modernes et autres textes », Joël Cornuault (éd), Charenton, Editions Premières Pierres.
- Ricœur, P. (2000). *La Mémoire, l'Histoire, L'Oubli*, Paris, Seuil, coll. L'ordre philosophique, 675 pages.
- Riffaud, C. (1988). *La Grande aventure des hommes sous la Mer*, Paris, Albin Michel, 456 pages.
- Roncayolo, M. (1992). « Le paysage du savant » in Nora, P. (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 2. *La Nation*, vol. 1, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque des histoires.
- Thomas, K. (1985). *Dans le Jardin de la nature*, Paris, Gallimard, 487-528.
- Tiberghien, G. A. (2001). *Nature Art, Paysage*, Actes Sud, Ecole Supérieure d'art du paysage, centre du paysage.
- Tornatore, J.-L. (2010). « L'esprit de patrimoine », *Terrain* n° 55 « Transmettre ».
- Unesco (2001). Convention sur la protection du patrimoine culturel subaquatique.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Ecole doctorale des Sciences Humaines et Sociales (SHS)  
Université de Bretagne occidentale  
Ethnologie  
Place de l'église, 29217 Plougonvelin  
[typhainecann@hotmail.com](mailto:typhainecann@hotmail.com)

CHAPITRE 6. SALINES ET ECOTOURISME : SUPERPOSITION DES USAGES DE L'ESPACE  
AU SEIN DE LA RÉSERVE DE BIOSPHERE DE RÍA CELESTÚN (YUCATÁN, MEXIQUE)

Sabrina DOYON<sup>1</sup>  
Catherine SABINOT

---

Professeure agrégée, Département d'anthropologie - Université Laval, Québec  
Chercheuse postdoctorale, Département d'anthropologie - Université Laval, Québec

**Résumé :** Celestún, situé sur la côte ouest de la péninsule du Yucatán, compte une population d'environ 9 000 habitants. Les activités du village se déploient majoritairement autour de la pêche depuis sa fondation. Aujourd'hui, la majorité des habitants du port se consacre aux activités de pêche, qui sont parmi les plus lucratives pour les foyers de la ville. La plupart des hommes pêchent en mer à la ligne, au filet ou à l'arbalète en plongée. Par ailleurs, la situation géographique particulière de Celestún, situé sur un bras de terre séparé du continent par une longue lagune, permet aussi de pratiquer une pêche en eaux saumâtres ou douces bien moins risquée qu'en mer et moins dépendante des événements climatiques. Cette configuration a aussi permis le développement dans le village d'une autre activité importante, la production de sel qui est décrite et analysée dans cet article. Enfin, sise à côté des bassins de sel, la lagune est l'hôte d'une importante flore et faune, comptant entre autres le flamand rose, aujourd'hui emblème du village. C'est en lien avec la riche biodiversité de la région que fut créée la Réserve de biosphère de Ría Celestún. La mise en place de cette Réserve a permis l'implantation de différentes activités liées à la protection de l'environnement, notamment l'écotourisme qui depuis peu, se déploie aussi dans les salines.

Comment une telle proposition en est-elle venue à voir le jour à Celestún alors que le tourisme se cantonne habituellement aux sites où aucune autre activité économique ne se déroule et propose plutôt l'observation de la faune et de la flore dans les mangroves ? Qui sont ceux qui proposent ce service ? Comment s'inscrit-il dans la chorégraphie des autres activités économiques et environnementales prenant place dans la Réserve de Biosphère ? Quel usage de l'espace une telle activité fait-elle ? En analysant d'abord l'évolution du village de Celestún à travers son développement spatial et les activités productives qui s'y déroulent, et plus particulièrement la production de sel et l'émergence de l'écotourisme, nous verrons que les réponses à ces questions ne sont pas si évidentes, et que diverses variables, plus particulièrement les initiatives de la Réserve de Biosphère, viennent influencer la construction socio-environnementale de l'espace. Effectivement, cette initiative est un exemple important des transformations de l'usage et de l'appropriation de l'espace dans les aires protégées et nous invite à réfléchir aux enjeux de la conservation environnementale, dont les conséquences et les implications pour les populations impliquées demeurent encore souvent nébuleuses.

**Mots clés :** anthropologie ; anthropologie de l'environnement ; aires protégées ; écotourisme ; salines

**Abstract:** Celestún is a Yucatan coastal community inhabited by 9000 people. Since its foundation in the XIX century, fishing has been its core activity, employing almost all the individuals and generating their basic income. This activity takes place both in the maritime and the lagoon areas. But the spatial configuration of the community also allows for another activity, salt extraction, which ranks second in terms of economic importance. We will see that the particular setting of the community, including a sand-hill that separates the village from the mainland, gives rise to a unique type of salt production by dilution in rain water. Both the dune and lagoon include an impressive flora and fauna, namely the pink flamingo, the main icon of the community. Given this rich biodiversity, UNESCO Man and Biosphere Reserve was created in 2004. This promoted the implementation of various conservation activities,

---

<sup>1</sup> Les contributions publiées conjointement par ces deux auteurs sont le fruit d'un travail partagé ; l'ordre d'apparition des auteurs alterne à chaque publication.

among others that of ecotourism, the later recently including the observation potential of the salt marshes.

How such a transformation took place in Celestún given that up to now ecotourism mainly developed in non productive and pristine areas? Who are the individuals responsible for the offer of these new services? How this new activity does influence the existing ones? What new space uses are emerging? By looking at the community's spatial development and productive activities, namely salt production and ecotourism, we will see that to find relevant answers to these questions is not an easy task, many variables partially explaining the present-day situation. Nevertheless, this case-study represents an interesting example of use and tenure transformations of environmental spaces in protected areas. It will highlight their consequences for local populations which often remain secondary actors.

**Key-words:** anthropology; environmental anthropology; protected areas; ecotourism; salt production

**Resumen:** Celestún, ubicado en la costa oeste del estado de Yucatán a la frontera con Campeche, cuenta con una población alrededor de 9000 habitantes. Las actividades del pueblo se desarrollan mayormente alrededor de la pesca desde su fundación. La mayoría de la población del puerto trabajan en la pesca, cual constituye la fuente de ingreso más importante de las familias celestunenses, de las cuales casi todos los hombres trabajan en una de las etapas de la pesca, entre otras cosas en una de las 1200 embarcaciones del puerto. La ría de Celestún, de 25 km de largo, permite también que se desarrolle una pesca menos peligrosa de varias especies de agua dulce. La configuración peculiar de Celestún también le permitió desarrollar otras actividades importantes, como la producción de sal que veremos en más detalles en el artículo. La constitución del pueblo, sobre un brazo de tierra que lo separa del continente permite una producción única por dilución de la sal en agua de lluvia. La laguna también permite a una importante flor y fauna de desarrollarse, y entre otras especies, el Flamenco, icono del pueblo. Basado en esta rica biodiversidad fue implantada la Reserva de Biosfera de Ría Celestún en 2004, cual permitió la creación de varias actividades, como el ecoturismo. Recientemente, se vio en Celestún el desarrollo de actividades de ecoturismo dentro de las salinas.

Cómo esto se hizo posible, mientras que las actividades de turismo siempre se habían desarrollado en lugares del pueblo donde no se encontraban otras actividades económicas, como en los manglares? Quiénes son los que desarrollan este servicio? Cómo se encaja dentro de las demás actividades económicas y ambientales? Que es el uso de espacio que hace esta actividad? Analizando la evolución del pueblo de Celestún a través de su desarrollo espacial y de sus actividades productivas, particularmente la producción salinera y el ecoturismo, veremos que las respuestas a estas preguntas no son evidentes y que varios factores deben de ser tomados en cuenta. Esta iniciativa es un ejemplo importante de las transformaciones de uso y a apropiación del espacio dentro de áreas protegidas y nos invita a reflexionar sobre las metas de la conservación ambiental, cuyas consecuencias para las poblaciones locales son a veces todavía nebulosas.

**Palabras claves:** antropología; antropología del medio ambiente; áreas protegidas; ecoturismo; salinas

### Introduction

« Punta Cajun » vous propose une visite des salines de Ría Celestún !

Voilà une offre inattendue et intrigante... Comment une telle proposition en est-elle venue à voir le jour à Celestún alors que le tourisme se cantonne habituellement aux sites où aucune autre activité économique ne se déroule et propose plutôt l'observation de la faune et de la flore dans les mangroves ? Qui sont ceux qui proposent ce service ? Comment s'inscrit-il dans la chorégraphie des autres activités économiques et environnementales prenant place dans la Réserve de Biosphère de Ría Celestún ? Quel usage de l'espace une telle activité fait-elle ? Cette initiative est une bonne illustration des transformations de l'usage et de l'appropriation de l'espace dans les aires protégées et nous invite à réfléchir aux enjeux de la conservation

environnementale, dont les conséquences et les implications pour les populations impliquées demeurent encore souvent nébuleuses.

Au moment d'entamer notre second terrain de recherche à Celestún, faisant suite à un premier mené en mai et juin 2009<sup>2</sup>, nous pensions non seulement que l'occupation ancienne de l'espace guidait largement son occupation contemporaine, mais aussi que les usagers et occupants d'un certain espace pendant une période sont plus à même de le réinvestir à d'autres moments pour y réaliser d'autres activités, même si celles-ci ne sont pas liées en termes de pratiques d'exploitation. Ainsi, il nous était apparu que les paludiers constituaient le groupe d'acteurs tout désigné pour développer une activité écotouristique dans les salines en raison de leur longue occupation de cet espace, de son utilisation depuis des décennies et de l'important savoir qu'ils ont développé quant aux différentes dimensions de cet espace. En analysant d'abord l'évolution du village de Celestún à travers son développement spatial et les activités productives qui s'y déroulent, et plus particulièrement la production de sel et l'émergence de l'écotourisme, nous verrons que la réponse à cette première hypothèse n'est pas si évidente, et que d'autres variables, plus particulièrement les initiatives de la Réserve de Biosphère, viennent modifier la donne.

### Espaces et transformations à Celestún

Celestún, situé sur la côte ouest de la péninsule du Yucatán, dans l'État éponyme, à la frontière avec l'État du Campeche compte une population oscillant entre 8 000 et 9 000 habitants selon les autorités municipales et la Réserve. Les activités du village se déploient majoritairement autour de la pêche depuis sa fondation. Les activités de pêche emploient la majorité des habitants du port et sont celles qui apportent le plus d'argent aux foyers de Celestún. Rares sont en effet les hommes qui ne sont pas pêcheurs et utilisent quotidiennement l'une des 1 200 embarcations que compte le port, dédiées à la pêche à la ligne, au casier, au filet et à l'arbalète en plongée. Les espèces les plus prisées car lucratives sont le poulpe et le mérrou. Par ailleurs, la situation géographique particulière de Celestún, situé sur un bras de terre et dont l'accès à la péninsule est assuré par un pont qui traverse la Ría de

---

<sup>2</sup> Nous avons réalisé en tandem en mai-juin 2009 et en septembre 2010 l'équivalent de 82 jours de travail ethnographique dans le village de Celestún dans le cadre d'un programme de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada au département d'anthropologie de l'Université Laval, Québec. Des recherches menées dans 5 autres villages au sein de la Réserve de Ría Lagartos en 2003, 2005, 2006 et 2007 et de la Réserve de Celestún en 2009 et 2010, comptabilisant 18 mois de terrains, nous permettent de développer une analyse ethnographique solide. Les auteurs de cet article ainsi que trois étudiants gradués y ont participé. La méthodologie retenue a privilégié une approche qualitative pluri-méthodologique (Denzin & Lincoln 1994) fondée sur l'étude de cas multi-sites (Marcus 1995; Yin 1994). Nous avons d'abord analysé la logique institutionnelle de la construction sociale de l'espace côtier à partir de l'examen des programmes de développement environnemental de l'État et d'ONG nationales et internationales au Yucatán. Nous avons par la suite examiné les mécanismes du processus de construction sociale de l'espace côtier, leur application, leurs différentes interprétations, et leurs implications à partir des interventions locales dans les villages côtiers étudiés. Pour ce faire, nous avons analysé les pratiques et les discours des différents groupes d'acteurs impliqués à Celestún à l'aide d'observation participante, de la réalisation de près de 200 entrevues semi-dirigées et, 68 questionnaires courts, de la conception de cartes sur les usages et les toponymies locales ainsi que de documents audio-visuels.

Celestún, lagune longue d'environ 25 km, permet aussi de pratiquer une pêche en eaux saumâtres ou douces bien moins risquée qu'en mer et moins dépendante des événements climatiques. Crabes (*jaibas*), crevettes et diverses espèces de poissons y sont pêchés.

La configuration spécifique de Celestún a aussi permis le développement dans le village d'une autre activité importante, la production de sel. En effet, comme nous le verrons dans la partie suivante, la constitution du bras de terre sur lequel se trouvent les bassins de sel permet un type de production unique. Sise à côté des bassins de sel, la lagune est l'hôte d'une importante flore et faune, comptant entre autres le flamand rose, aujourd'hui emblème du village. C'est en lien avec la riche biodiversité de la région de Celestún que fut créée la Réserve de biosphère de Ría Celestún. La mise en place de cette Réserve a permis l'implantation de différentes activités liées à la protection de l'environnement, notamment l'écotourisme. Ces nouvelles initiatives transforment-elles l'espace des Celestunenses ?

Dans la foulée d'auteurs utilisant le concept d'espace afin de comprendre les enjeux socio-environnementaux (Escobar 2001; Sletto 2002; Cheng, Krueger *et al.* 2003; Vaccaro et Beltran 2007) nous mettrons à profit cette notion afin de cerner les liens qui se tissent entre les acteurs et leur environnement dans des contextes en transformation, considérant que l'espace « is produced through social practices, science, planning and technology, and space is lived and understood through symbols, language and images » (West, Igoe *et al.* 2006). Plus particulièrement, nous suivons la proposition de West, Igoe et Brockington qui soulignent l'intérêt de « see more analysis of the ways in which protected areas produce space both discursively and [...] materially ». Ainsi, nous utilisons la notion d'espace pour penser les aires protégées, particulièrement la Réserve de biosphère dans le cas de Celestún, mais aussi pour penser le fonctionnement et l'organisation du village avant la mise en place de la Réserve. L'espace est, dans le cadre de notre analyse, un concept permettant de représenter les dimensions construites, mouvantes, flexibles, et dynamiques de la réalité dans laquelle évoluent les acteurs.

Les ethnographies que nous avons menées nous permettent de décrire l'espace dans chacune de ces dimensions. En adoptant des approches propres à l'anthropologie de l'environnement (Lazos et Paré 2000; Haenn 2002; Murphy 2003; Martinez-Reyes 2004; Sundberg 2004; Gagnon et Gagnon 2006; Fernandez Moreno 2008), l'anthropologie des connaissances (Crick 1982; Hewlett et Cavalli-Sforza 1986; Guglielmino, Viganotti *et al.* 1995; Acerbi et Parisi 2006; Neisheim, Dhillon *et al.* 2006; Sabinot 2007) et l'écologie politique (Bryant 1992; Robbins 2004; Doyon 2005; Escobar 2008; Peet, Robbins *et al.* 2011), et en réalisant de l'observation participante, des entretiens ouverts et des questionnaires systématiques sur les usages, les savoirs et les représentations de chaque groupe d'acteurs, nous avons été à même de saisir les interactions entre les hommes et l'espace qu'ils habitent tant en ce qui concerne les activités qu'ils y déploient, les connaissances qu'ils en ont et qu'ils développent et les perceptions qu'ils s'en font. Cet article rendra compte de la manière dont s'articulent ces différents éléments entre les groupes d'acteurs qui interagissent et participent ensemble à la construction de l'espace côtier yucatèque.

En effet, à Celestún, l'espace présente une certaine configuration où les relations entre les acteurs et les différentes activités économiques qu'ils ont développées au fil

du temps sont très étroitement intriquées. Les activités de pêche et de récolte du sel sont par exemple fortement liées tant au niveau économique qu'occupationnel ; elles sont notamment complémentaires en terme d'occupation des lieux d'exploitation du village. L'espace de Celestún représente un tout cohérent entre ses dimensions physiques, conçues et vécues, les activités, les réglementations et les adaptations aux changements ayant établi et maintenu ce système. Nous avançons dans cet article que la composition d'un tel espace correspond à un « régime de nature » (Escobar 1999; Biersack et Greenberg 2006) où on observe une articulation particulière et étroite entre les dimensions biologiques, historiques et culturelles de l'espace. Ces « régimes de nature » particuliers, dont les dynamiques et les logiques internes en viennent à paraître évidentes, presque naturelles, sont portés par les acteurs qui les constituent et sont produits notamment par les usages que les acteurs font de cet espace.

L'institutionnalisation de la Réserve de biosphère de Celestún propose désormais un autre espace, avec les expériences, les pratiques, les discours et les règles qu'il véhicule. Inséré dans un autre régime de nature impliquant ses propres logiques, on observe dans ce nouvel espace proposé par la Réserve une nouvelle délimitation physique, imposant des types de gestion de l'environnement différents, et un nouveau discours de conservation et de développement, comme nous avons pu le constater dans la Réserve de biosphère de Río Lagartos (Doyon, Guindon *et al.* 2010). Ce nouveau régime de nature, s'appuyant sur une logique discursive et des ressources humaines, conceptuelles, financières et organisationnelles transnationales, a un poids considérable. En effet, il semble que dans la plupart des cas où il s'implante, sa logique écrase et se substitue aux logiques en place, instaurant une nouvelle classification de la nature et de l'environnement, proposant, à travers divers mécanismes, comme la création de nouveaux emplois ou l'interdiction de certaines pratiques, la mise en place de nouvelles relations sociales, transformant les rapports de pouvoir en place. Qu'en est-il à Celestún ? Les usages traditionnels de l'espace, notamment la production de sel, se maintiennent-ils ou sont-ils transformés par la mise en place de la Réserve ? La Réserve insère-t-elle ces usages traditionnels et leurs praticiens dans l'implantation de ses projets écotouristiques ? Pour tenter d'y répondre nous examinerons plus en détails les mécanismes de la production de sel, avant de se pencher sur le développement de l'écotourisme.

### **L'activité paludière et l'espace de la « récolte » du sel**

La production et la récolte du sel sont des activités traditionnelles du village de Celestún. Les *charcos*, les bassins de sel, y couvrent une superficie de 68 hectares et se trouvent au nord-est du village (voir carte). De nombreux habitants ont insisté sur le caractère « traditionnel » de la récolte du sel que l'on y fait, fondée sur les pratiques des *antiguos Mayas*, les anciens Mayas. En effet, la récolte n'est pas mécanisée, contrairement à ce que l'on peut observer dans le cas de l'entreprise productrice de sel installée dans le village de Las Coloradas (ISYSA), au nord-est de l'État. À Celestún, le sel se récolte par la force humaine : les hommes le pelletent dans des chalands (fabriqués en bois ou en fibre de verre dans l'une des entreprises du village) qui sont ensuite tirés sur les pourtours des bassins afin d'être déversés de leur contenu. Le sel est alors amoncelé en petites buttes où il séchera, lui permettant de perdre sa teinte rosée de « sel vert », pour devenir d'un blanc immaculé. Une fois complètement

égoutté et sec, le sel est ensaché dans des sacs de 50 kg, puis vendu à des intermédiaires. Le sel est surtout destiné à l'usage industriel et commercial, entre autres dans les produits de climatisation et de réfrigération. Une partie est destinée à la consommation, notamment la *sal de espuma* ou fleur de sel qui est récoltée au début de la saison. Ce sel est consommé et vendu au sein de la communauté, assurant ainsi la consommation domestique d'environ une année. Le sel est parfois transformé et moulu dans un des six moulins du village, avant d'être ensaché. Il existe aussi dans le village des abris et des hangars où est entreposé le sel afin d'éviter qu'il ne se dissolve et soit perdu lors d'intempéries ou au début de la saison des pluies s'il n'est pas vendu immédiatement à la fin de la saison de récolte.

Les vastes étendues de *charcos* qui sont blanches en saison sèche sont aujourd'hui exploitées par 15 groupes (*sociedades*)<sup>3</sup>. Les *dueños*, les individus qui ont la concession en usufruit des bassins de sel, font travailler entre 600 à 800 habitants de Celestún et des villages environnant situés sur la route conduisant à Mérida<sup>4</sup>. Une personne peut exploiter un ou plusieurs bassins, faisant chacun environ un hectare. La productivité des bassins variait entre 200 et 6 000 tonnes par année en 1998 selon la Fédération des sauniers de l'époque. La récolte s'effectue lorsque la saison des pluies s'achève et que le soleil et la chaleur assèchent les bassins, soit de mars à mai. Lorsque la collecte est terminée, que la saison des pluies est révolue et que la période des *nortes* commence, en novembre-décembre, les bassins sont nettoyés et préparés pour la prochaine saison. Le fond des bassins est raclé, ratissé puis parfois enduit de chaux si les bassins sont considérés comme « contaminés par l'eau de mer » (expression employée par les paludiers de Celestún) ; les bordures et chemins qui les sillonnent sont remblayés. La production ne s'effectue pas par la pénétration d'eau de mer dans les bassins, comme dans le cas des marais salants, mais par dilution dans l'eau de pluie du sel contenu dans le sol. Ce procédé, de même que les techniques de récolte font dire à ses producteurs que le sel de Celestún est « biologique, naturel, minéral, sans agents chimiques » contrairement aux autres types de sel produits ailleurs, et surtout comparativement au sel produit à Las Coloradas, qui nécessite l'utilisation de produits chimiques pour l'affiner et l'épurer. Ils nous disent utiliser les mêmes techniques que les *antiguos Mayas*, permettant d'obtenir un sel pur, cristallin, d'un blanc immaculé, et naturel.

Le savoir-faire des paludiers se transmet entre les praticiens, souvent de père en fils ou de grand-père en petit-fils, mais pas exclusivement. Si auparavant on retrouvait davantage de femmes dans cette activité, elles s'en sont retirées peu à peu, déterminant que cette activité était trop exigeante, et d'autres opportunités d'emploi s'étant offertes à elles. Un vieux paludier nous raconte : « Désormais les femmes sont d'une autre époque. On n'a pas enseigné à la jeunesse comme auparavant. Mais il y a des femmes qui y vont [exploiter le sel]. Mais c'est moins ardu de lever les filets de poisson ». Comme il s'agit d'une activité considérée très difficile, un certain nombre de Celestunenses ne veulent plus s'y adonner et recommandent à leurs enfants d'étudier et d'apprendre d'autres activités.

---

<sup>3</sup> 20 en 2003 (Batllori 2003).

<sup>4</sup> En 1992, la Réserve dénombrait dans sa documentation 10 groupes comptant 202 membres de Celestún et employant à titre de journaliers 280 personnes.

Il est important de noter que l'exploitation des bassins de sel ne peut se faire sans argent, c'est d'ailleurs ce que met en avant un informateur lorsqu'on lui demande ce qui est le plus important pour un paludier : *el dinero!*, soit l'argent. Ce dernier est nécessaire pour payer la main-d'œuvre importante que requiert l'exploitation des salines. Le nettoyage, la récolte (environ 200 pesos par jour par travailleur, environ 5 travailleurs; une camionnette), la transformation (70 pesos la tonne de sel moulue dans les moulins du village) et la cargaison du sel (200 pesos par homme pour 20 hommes lors d'un seul chargement) engagent des dépenses qui exigent que le paludier exploitant qui se désigne lui-même comme *dueño* aie des liquidités afin de payer ces dépenses avant de toucher, en toute fin de chaîne (parfois seulement au moins de septembre) les revenus du sel (environ 1 000 pesos la tonne lors de la cargaison dans les camions). Aussi, certains paludiers ne disposant pas d'économies avant le début de la saison se voient contraints de louer leurs bassins à d'autres exploitants. Les revenus de location sont déterminés en fonction de la production finale, et non pas en fonction de la superficie du bassin de sel. Ainsi, les prix de location oscillent autour de 50 pesos la tonne.

Après avoir été regroupés sous une fédération des coopératives productrices de sel, les bassins sont désormais gérés par différentes petites coopératives regroupant chacune entre 15 et 40 membres, indépendantes les unes des autres quant aux décisions relatives à la production et à la vente. Auparavant, la fédération avait pour but de négocier de meilleurs prix de vente et de permettre aux producteurs de mieux gérer leurs surplus. Toutefois, après différents conflits de gestion au sein de cette organisation, les paludiers ont décidé de retourner à leurs coopératives respectives et de négocier la vente de leur produit individuellement. Certaines d'entre elles semblent évoluer réellement comme tel, alors que d'autres, bien qu'ayant le titre de coopérative, ont adopté un fonctionnement qui s'apparente davantage à celui d'une petite entreprise familiale. Il faut noter que la propriété légale de ces bassins demeure étatique. Un travailleur de la Réserve nous a par ailleurs indiqué qu'il serait souhaitable que les paludiers demeurent vigilants quant aux titres des concessions et à leurs échéances, car au terme de celles-ci, des promoteurs extérieurs au village pourraient venir en revendiquer les titres.

Par ailleurs, certains pêcheurs de Celestún cherchent à obtenir des concessions de salines afin d'être en mesure de faire face au déclin de la pêche et d'envisager une activité moins risquée que la pêche en mer. Pour ce faire, cette personne doit devenir membre d'une des sociétés de paludiers de Celestún. Ces dernières n'acceptent cependant pas de nouveaux membres, et ils procèdent en remplaçant un membre sortant par le nouveau, suite à son acceptation en assemblée. Généralement ce processus se fait à l'intérieur d'une même famille, un père transmettant son bassin à son fils, qui le fera à son tour avec le sien. C'est souvent lors de cette transmission que les membres changent au sein de sociétés. Il peut aussi se produire une situation où une personne puisse « vendre » sa part sociale à une personne extérieure à sa famille, brisant ainsi la chaîne de transmission familiale, pour pouvoir faire un profit immédiat avec cette transaction, bien que cette dernière soit illégale car ce sont des terres en usufruit de propriété fédérale. En plus d'un paiement initial pour le droit d'utilisation

de la concession, cette dernière est aussi soumise, au paiement de taxes foncières à la municipalité, d'un taux de 0,09 peso par m<sup>2</sup> par année.<sup>5</sup>

L'exploitation de sel est ainsi à Celestún une activité qui s'inscrit dans le temps, et qui doit son maintien à sa complémentarité avec la pêche, tant sur le plan temporel, spatial que financier. C'est aussi une activité importante qui occupe des centaines de personnes et offre une alternative à la pêche en périodes difficiles. L'exploitation de sel a mobilisé le travail des hommes et des femmes, elle a contribué au développement économique du village et est fortement ancrée dans des usages traditionnels qui structurent l'organisation du village et déterminent son « régime de nature ». Si la propriété formelle des bassins est étatique, la propriété d'usage liée aux familles exploitantes est non-équivoque et non problématique au sein du village ; chacun sait quel bassin appartient à quelle famille. Alors, ces familles sont-elles celles qui ont développé, grâce notamment à leurs moyens financiers, leur droit d'usage exclusif et leurs savoirs, les activités d'écotourisme dans les salines? La mise en place de nouvelles activités, conduisant à la construction sociale de nouveaux espaces, est-elle tributaire de l'ampleur et de la profondeur des usages passés d'un environnement donné par certains acteurs?

### **La Réserve de biosphère et l'écotourisme**

Les activités productives d'exploitation de l'environnement telle l'extraction de sel ont, comme nous venons de l'explicitier, largement contribué à l'économie du village et à la construction de son espace socio-environnemental. Depuis quelques décennies, un nouvel acteur a pris de l'importance et a contribué à transformer l'espace : la Réserve de biosphère de Celestún. Reconnu par l'Unesco en 2004, par le programme « Man and Biosphere », cet espace qui environne le port de Celestún est depuis 1979 sous l'égide de différents ministères et agences du gouvernement souhaitant protéger les ressources naturelles et plus particulièrement les flamands roses qui se reproduisent dans la zone. Le processus de création s'est donc échelonné sur près de trente ans, les statuts de cet espace ont varié dans le temps, tout comme les organismes, agences et ministères qui l'ont encadrée (Doyon, Guindon *et al.* 2008).

Les agents de la Réserve, au nombre de six en comptant le garde forestier, ont cinq missions principales : la salubrité et la gestion des résidus solides, la restauration des mangroves, l'écotourisme et l'éducation environnementale (Semarnat 2002). La Réserve de Celestún s'ancre donc dans les prérogatives du développement durable et de la conservation prônée par l'Unesco qui, comme l'ont démontré certains, constitue un nouveau régime discursif global qui met de l'avant des valeurs ancrées dans le système néolibéral. Les principes de la Réserve s'appliquent concrètement à travers diverses pratiques, telles que la création d'emplois dans le cadre de la collecte et du tri des ordures ménagères en cogestion avec la municipalité, la délivrance de cours de formation environnementale, la réalisation de diagnostics biophysiques, la mise en place de règles et de réglementations sur les usages de l'environnement permis et prohibés dans la Réserve, et le financement d'organisations locales pour la réalisation

---

<sup>5</sup> La gestion des revenus fonciers municipaux liés à l'exploitation des bassins de sel est néanmoins difficile depuis un certain nombre d'années ; des données précises quant au nombre de concessions et des revenus qu'elles génèrent ne sont pas disponibles à la mairie.

de projets de conservation, d'écotourisme et de développement (voir Doyon et Sabinot (soumis) pour plus de détails). Dans le cadre du développement de projets écotouristiques, la Réserve joue aussi un rôle très sensible pour organiser l'occupation de l'espace et les usages qui en sont faits, tant au sein de la surface de la Réserve elle-même que sur l'ensemble du territoire.

Avant d'être fortement lié à la Réserve et d'être qualifié d'« éco », le tourisme était essentiellement balnéaire à Celestún. Ce tourisme s'est développé après l'ouverture de la route ralliant Mérida à Celestún construite en 1970. Aujourd'hui, de nombreux Mexicains, particulièrement de Mérida, la capitale de l'État, apprécient de venir se détendre sur le littoral, le plus souvent le temps d'une journée ou d'une fin de semaine, profitant notamment d'un des dix restaurants donnant sur la plage. Des autobus nolisés amènent aussi leur lot de vacanciers qui viennent profiter du lieu pour une journée. Depuis une vingtaine d'année, un nombre croissant de touristes étrangers<sup>6</sup> s'est ajouté aux touristes nationaux, et dans la foulée, des petits hôtels ont ouvert leurs portes pour les accueillir.

On raconte que c'est pour répondre à la demande de ces touristes que des pêcheurs ont commencé à offrir en 1990 leur service d'excursion en bateaux dans la lagune, afin d'observer les flamands roses. L'engouement pour ce tourisme d'observation de la nature s'est développé peu à peu, se déroulant essentiellement dans la zone lagunaire comprise dans le « polygone »<sup>7</sup> de la Réserve où auparavant seule l'activité de pêche aux crabes, crevettes et poissons était réalisée par quelques individus. Désormais, dans la lagune, il existe quatre coopératives regroupant 50 membres et offrent leurs services depuis un débarcadère conçu spécialement à cet effet et défrayé par le gouvernement étatique. Un grand bâtiment jouxte ce débarcadère et abrite en son sein deux petits kiosques permettant de se restaurer, deux boutiques de souvenirs, et un centre d'interprétation de la lagune. À ce groupe de *lancheros de la ría* se sont ajoutés les *lancheros de la playa*, au nombre de 30 regroupés en trois coopératives, et offrant leur service, comme leur nom l'indique, à partir de la plage de Celestún, où ils ont, à l'instar de leurs collègues de la lagune, une *palapa*, un carbet, sous laquelle ils s'abritent en attendant les clients. Les *lancheros* ont reçu des cours de formation par la Réserve afin de pouvoir répondre aux questions des touristes sur la flore et la faune. Le nombre de permis pour ce type d'offre touristique ne peut désormais plus augmenter, et, afin d'éviter une surenchère de compétition entre les coopératives, chacune offre les services au même prix, et à tour de rôle entre les membres.

On retrouve en plus des tours de bateaux, des activités de sentiers pédestres interprétatifs dans les mangroves de la lagune et de l'estuaire. Ces initiatives correspondent à des intérêts individuels, car ces projets ont entre autres vu le jour au moment où la pêche au *chinchorro* (senne de plage) a été suspendue, privant ainsi de travail 320 personnes à Celestún, ainsi que nous confie un technicien de la Réserve à

---

<sup>6</sup> De manière concomitante, on retrouve aussi désormais des propriétés d'étrangers, principalement canadiens et états-uniens, ainsi que des hôtels haut de gamme de style tout-inclus, mais dont les occupants ne participent généralement pas à la vie du village et à son économie, demeurant dans l'enceinte de l'hôtel.

<sup>7</sup> Les habitants comme les agents de la Réserve parlent souvent de « el poligono » pour se référer à l'espace compris dans les limites de la réserve.

propos d'un des projets de sentiers écotouristiques, « ayant émergé après l'interdiction du *chinchorro*. Ils [le département des pêches, Pesca] ont confisqué les équipements, et le gouvernement a donné de l'argent pour faire d'autres activités. » (2009). On retrouve notamment un projet d'observation d'oiseaux et de mangroves, et un projet d'observation de crocodile. Ces projets ont été subventionnés par divers organismes gouvernementaux et semblent être encore peu rémunérateurs, du fait de la faible publicité et du désengagement de certains membres des coopératives. Une fois l'argent utilisé, certains habitants peu scrupuleux se désinvestissent complètement, laissant le représentant de la coopérative et/ou quelques autres membres de la coopérative se démener pour que le projet perdure. Comme le précise un représentant d'un de ces groupes : « c'est à l'abandon, certains ne veulent pas travailler... ». Cette situation est délicate car les coopératives écotouristiques signent avec la Réserve un *convenio de participación* ; un accord de participation leur octroyant le droit d'usage des infrastructures et du territoire occupé par ces dernières et nécessaire à la pratique de l'activité en question ainsi que des droits de perception de revenu sur l'activité offerte. Ce droit est lié à l'usage, et la Réserve se garde le droit de priver des groupes de ces droits s'ils en abusent ou s'ils ne s'en prévalent pas. Ainsi, si un groupe n'exploite pas le service de tourisme pour lequel il a reçu des fonds, il peut se voir retirer son permis d'utilisation pour qu'il soit remis à un autre groupe qui souhaiterait exploiter le lieu et le service.

Aujourd'hui, l'offre pour les sentiers pédestres à Celestún est « saturée » selon les responsables de la Réserve. Il est donc devenu nécessaire de développer d'autres types de services en diversifiant l'offre. Aussi, depuis 2006-2007, l'offre se porte vers les salines, l'idée étant d'exploiter un espace de la réserve qui jusque-là n'avait pas eu sa valeur touristique décelée. Ce nouveau service permettra de montrer aux touristes « tout ce qu'il y a dans la Réserve » (propos du représentant d'une des coopératives concernées), et pas uniquement ce qu'il y a aux abords de la lagune : non seulement la flore et la faune de la Réserve mais aussi les activités qui s'y développent. Trois projets de ce type existent aujourd'hui dans l'espace réservé auparavant à l'extraction de sel. Ils ont construit (ou vont le faire, selon le niveau d'accomplissement) des sentiers en bois permettant de se déplacer au milieu des bassins de sel et de passer de l'un à l'autre par de petits ponts. Deux de ces projets écotouristiques ont obtenu l'autorisation de bâtir une tour d'observation au milieu de cet « espace-sel », marquant ainsi physiquement un peu plus la combinaison de deux types d'activités productives dans un même espace.

Qui réalise ces projets dans les salines ? Sont-ce les paludiers, s'appuyant notamment sur leurs connaissances de cet espace ? La deuxième phase de l'ethnographie que nous avons réalisée en 2010 nous permet de conclure que la mise en place de ces projets dans les salines est plutôt liée aux relations privilégiées existant entre certains individus de Celestún et des chargés de projet de la Réserve, et n'est pas liée aux paludiers, premiers acteurs utilisant ces espaces. En effet, il est apparu qu'un groupe de pêcheurs de Celestún qui souhaitait se constituer formellement en coopérative afin de développer un projet, dont les motifs n'avaient pas été pensés auparavant entre les membres du groupe, a choisi de se présenter à un employé de la Réserve en charge du développement de projets écotouristiques. Celui-ci, comme l'atteste la phrase qui suit, a entrepris de les conseiller et de les conduire/diriger dans

la réalisation d'un projet en accord avec les attentes de la Réserve : « Nous commençons par voir l'idée qu'ils ont et nous l'évaluons, si c'est faisable ou non, correct ou non. Si cela ne l'est pas, nous changeons l'idée et commençons à travailler avec eux. ». Plusieurs informateurs nous ont affirmé que les liens et les contacts que les individus souhaitant porter un projet ont avec les employés de la Réserve sont essentiels pour mener à bien un projet, de sa création à sa réalisation en passant par l'obtention indispensable de subventions. Dans le cas du projet écotouristique de l'observation des salines et des activités qui s'y déroulent, les démarches sont supervisées par la Réserve, notamment au niveau du processus de demande de subventions. Depuis peu, ces dernières peuvent se faire grâce à l'appui jumelé de la Commission nationale des aires protégées (Conanp) et de la Commission nationale pour le développement des peuples indigènes (CDI) leur permettant d'obtenir jusqu'à 3 millions de pesos sur deux ans, ce qui représente une somme très importante<sup>8</sup>, pour réaliser la construction d'infrastructures (sentiers, observatoires, installations sanitaires, etc.).

Ainsi, les activités écotouristiques dans les salines ne sont pas réalisées par les exploitants traditionnels de cet espace, pas plus que les sentiers pédestres interprétatifs dans les mangroves n'ont été exploités par les chasseurs ou les exploitants d'une *milpa*<sup>9</sup> dans la forêt et qui connaissent cet écosystème finement. Ce sont les intérêts croisés de certains groupes, ainsi que les affinités avec les gestionnaires qui ont permis à certains de se prévaloir du droit d'usage de territoires autrement utilisés par d'autres types d'acteurs. Ainsi, depuis bientôt huit ans, les trois activités dominantes du port de Celestún, la pêche en mer, la collecte de sel et le tourisme, commencent à s'imbriquer spatialement les unes dans les autres, plus particulièrement depuis que les agents de la Réserve accompagnent les groupes dans la réalisation de leurs projets d'activités productives alternatives et que la pêche devient moins lucrative. Les espaces auparavant réservés à une seule activité productive se voient désormais investis par d'autres activités.

### **Conclusion : Imbrications des activités et superpositions des espaces**

La Réserve, ainsi que nous l'avons démontré suite à nos recherches en 2009 (Doyon, Sabinot soumis), est désormais partie prenante du fonctionnement du village, spécialement dans les périodes creuses de pêche car elle offre de nombreux emplois temporaires et assiste les habitants pour qu'ils obtiennent des subventions pour des activités respectueuses de l'environnement. Elle pousse aussi désormais des individus à se regrouper et à constituer des associations qui leur permettront de développer des activités alternatives appuyées financièrement par la Réserve. Mais au-delà de simplement offrir des alternatives économiques temporaires, elle gère, définit, catégorise et identifie l'espace physique dans lequel se déroulent les activités des Celestunenses sur la base de nouveaux paramètres en influençant fortement les usages et les types d'occupation qui s'y réalisent.

---

<sup>8</sup> Soit environ 242 000 dollars américains ou 183 000 euros.

<sup>9</sup> La *milpa* est la culture sur brûlis d'une ou plusieurs espèces. A Celestún, plusieurs familles ont une *milpa* qui jouxte le village ou se trouve non loin de la route allant vers Mérida.

Si les activités ont été jusqu'à présent régulées localement par des contraintes liées à la saisonnalité des activités (les périodes de travail dans la pêche alternent avec celles du sel), aux ressources disponibles pour les pratiquer (disposer d'une épargne est indispensable pour assurer les frais d'exploitation des salines), et à l'espace où elles sont exploitées (la pêche dans la lagune n'interfère pas avec celle en mer, les salines ne compromettent pas la chasse et l'agriculture), la Réserve pose de nouvelles variables dans cette dynamique. Elle investit et contractualise l'usage de nouveaux sites dans l'aire de la réserve qui étaient autrefois réservés uniquement à l'exploitation par certains groupes définis. Ces nouvelles pratiques n'interfèrent pas avec les activités en place ; cependant, elles transforment les rapports sociaux et de pouvoir.

En effet, en changeant l'usage traditionnel de certaines zones de Celestún, la Réserve modifie les rapports sociaux ayant cours. En plus d'insérer de nouvelles pratiques directement liées aux activités de conservation et de recherche dans ces zones, la Réserve en développe d'autres à travers de nouveaux groupes d'individus. Les pêcheurs qui vont désormais offrir des services écotouristiques dans les salines ne sont pas investis dans ces lieux d'une manière aussi importante que les paludiers qui l'occupent et l'utilisent depuis des générations. Ces changements dans les pratiques et l'occupation de l'espace ont des implications physiques, mais aussi sociales, économiques et politiques dans le village, alors que des acteurs ont accès à de nouvelles opportunités et alternatives économiques, mais que ces dernières ne sont pas fondées sur l'ancienneté de l'occupation ou la profondeur des savoirs écologiques, mais sur des relations sociales étrangères à l'espace lui-même. Est-ce que ce processus de transformation de l'espace signifie que le « régime de nature » des Celestunenses est aussi en mutation ? Rien n'est moins sûr, car si la Réserve dicte l'usage qui est fait de l'espace terrestre de Celestún, elle n'a pas de juridiction sur les relations liées à l'exploitation de la mer. La pêche demeure en effet une activité capitale qui organise la vie des habitants et qui prend le dessus sur toutes les autres initiatives, comme en a témoigné l'exploitation soudaine et intensive des holothuries pour exporter vers l'Asie en 2010 : la manière dont s'est déroulée cette pêche, appuyée administrativement par les administrations municipale et étatique, ne correspond absolument en rien aux préceptes de bonne gestion et de conservation environnementale. De même, bien que de nombreux pêcheurs craignent désormais des impacts négatifs pour les autres espèces pêchées tel le poulpe, car l'écosystème a été selon eux très bouleversé par cette pêche, ils nous ont confié qu'ils recommenceront cette activité fort lucrative dès l'année suivante.

### Bibliographie

- Acerbi, A. et D. Parisi. (2006). Cultural transmission between and within generations. *Journal of artificial societies and social simulations* 9, 1.
- Batllore E. (2003). *Estudio técnico para el desarrollo del Ordenamiento Ecológico del Territorio de la Reserva de la Biosfera Ría Celestún, ubicada entre los estados de Yucatán y Campeche, Reporte Técnico Final*. Mérida: Cinvestav-Mérida.
- Biersack, A. et J.B. Greenberg, (Eds)(2006). *Reimagining political ecology*, Durham et London: Duke University Press.

- Bryant, R.L. (1992). Political Ecology: An Emerging Research Agenda in Third-World Studies. *Political Geography* 11, 1: 12-36.
- Cheng, A., L.E. Krueger et S.E. Daniels (2003). "Place" as an Integrating Concept in Natural Resource Politics: Propositions for a Social Science Research Agenda. *Society and Natural Resources* 16: 87-104.
- Crick, M.R. (1982). Anthropology of knowledge. *Annual Review of Anthropology*, vol.11: 287-313.
- Denzin, N.K. et Y.S. Lincoln (1994). Handbook of Qualitative Research, London Sage.
- Doyon S. (2005). Une révolution à sa mesure. Diversité des pratiques environnementales communautaires à Cuba. *Anthropologie et Sociétés*, vol.29, n°1: 121-143.
- Doyon, S., A. Guindon et C. Leblanc (2008). Descentralización, regionalización y atomización en Río Lagartos, Las Coloradas y El Cuyo, Yucatán, in J. Fraga, G. Villalobos, S. Doyon and A. e. García (Eds), *Descentralización y Manejo Ambiental en la Península. Gobernanza Costera en México*. Ottawa: Plaza y Valdes - CRDI.
- Doyon, S., A. Guindon et C. Leblanc (2010). La construction sociale de l'espace côtier au Yucatan : enjeux de conservation environnementale et de développement, in M.-F. Labrecque, M. Boulianne and S. Doyon (Eds), *Dynamiques régionales en contexte d'économie globalisée : migration, environnement, violence et mouvement sociaux au Mexique*. Québec: Presses de l'Université Laval, 154-220.
- Doyon S. et C. Sabinot. (soumis). Régime de nature, conservation environnementale et Réserves de biosphère à Celestún et Ría Lagartos, Mexique. *Autrepart*
- Escobar, A. (1999). After Nature: Steps to an Antiessentialist Political Ecology. *Current Anthropology* 40, 1: 1-30.
- Escobar, A. (2001). Culture Sits in Places: Reflections in Globalism and Subaltern Strategies of Localization. *Political Geography* 20: 139-174.
- Escobar, A. (2008). *Territories of Difference: Place, Movements, Life, Redes*, Durham and London, Duke University Press Books.
- Fernandez Moreno, Y. (2008). Why Study Environmental Perceptions? A Revision of Mexican Literature with Emphasis on Protected Natural Areas. *Spiral: Estudios Sobre Estado y Sociedad* 15, 43: 179-202.
- Gagnon, C. et S. Gagnon (Eds)(2006). L'écotourisme entre l'arbre et l'écorce. De la conservation au développement viable des territoires., Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guglielmino, C.R., C. Viganotti, B.S. Hewlett et L.L. Cavalli-Sforza (1995). Cultural variation in Africa: Role of mechanisms of transmission and adaptation. *Proc. Natl. Acad. Sci.* 92: 7585-7589.
- Haenn, N. (2002). Nature Regimes in Southern Mexico: A History of Power and Environment. *Ethnology* 41, 1: 1-26.
- Hewlett, B.S. et L.L. Cavalli-Sforza (1986). Cultural transmission among Aka Pygmies. *American Anthropologist* 88: 922-933.
- Lazos, E. et L. Paré (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza "entristecida". Percepciones del territorio ambiental entre Nahuas del sur de Veracruz, México*, Plaza y Valdez.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/out of the World System: the emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24: 95-117.

- Martinez-Reyes, J.E. (2004). *Contested place, nature, and sustainability: A critical anthropo-geography of biodiversity conservation in the "Zona Maya" of Quintana Roo, Mexico*. University of Massachusetts.
- Murphy, J. E. (2003). *Ethnography and sustainable development in the Calakmul Model Forest, Campeche, Mexico*. York: York University.
- Neisheim, I., S.S. Dhillon et K.A. Stølen (2006). What happens to traditional knowledge and use of natural resources when people migrate ? *Human Ecology*. 34: 99-131.
- Peet, R., P. Robbins et M.J. Watts (2011). *Global Political Ecology*, New-York, Routledge.
- Robbins, P. (2004). *Political Ecology*, Blackwell Publishing.
- Sabinot, C. (2007). Des hommes, des cultures, des savoirs et des savoir-faire en mouvement sur le littoral gabonais. Dynamique des savoirs et savoir-faire, in P. Rouillard (Ed), *Mobilités, immobilismes. L'emprunt et son refus*. Paris, De Bocard : 69-82.
- Semarnat (2002). *Plan de manejo de la reserva de la biosfera Ría Celestún*.
- Sletto, B. (2002). Producing Space(s), Representing Landscapes: Maps and Resource Conflicts in Trinidad. *Cultural Geographies* 9: 389-420.
- Sundberg, J. (2004). Identities in the Making: Conservation, Gender and Race in the Maya Biosphere Reserve, Guatemala. *Gender, Place and Culture* 11, 1: 43-66.
- Vaccaro, I. et Beltran, O. (2007). Consuming Space, Nature and Culture: Patrimonial Discussions in the Hyper-Modern Era. *Tourism Geographies* 9, 3: 254-274.
- West, P., J. Igoe et D. Brockington (2006). Parks and People: The Social Impacts of Protected Areas. *Annual Review of Anthropology* 35, 14.1: 14-27.
- Yin R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (Second Edition), London, Sage.

### NOTE SUR LES AUTEURS

#### **Sabrina Doyon**

Professeure agrégée

Département d'anthropologie - Pavillon Charles-de-Koninck - Université Laval - Québec, Canada - G1V0A6

[Sabrina.doyon@ant.ulaval.ca](mailto:Sabrina.doyon@ant.ulaval.ca)

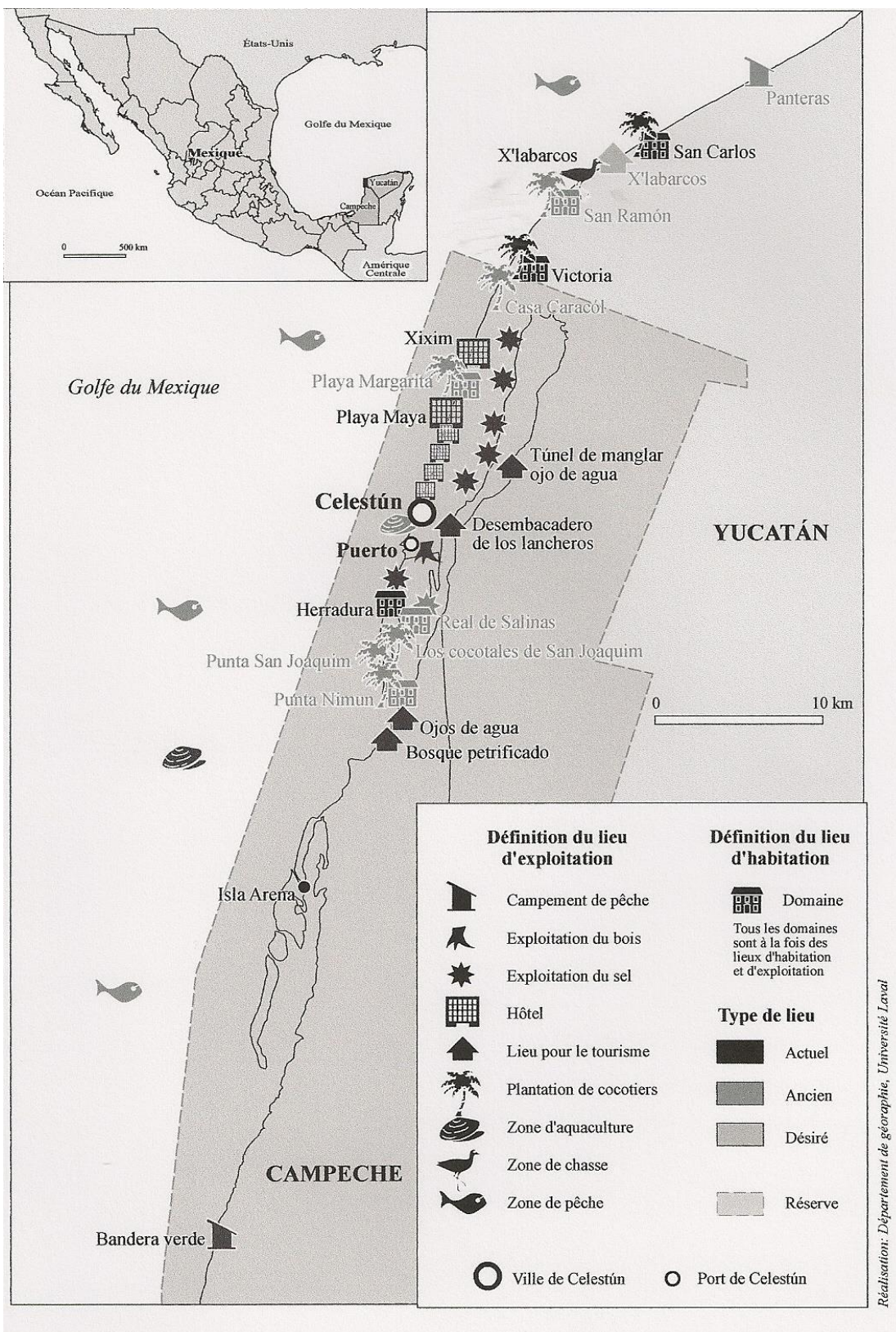
#### **Catherine Sabinot**

Chercheure postdoctorale

Département d'anthropologie - Pavillon Charles-de-Koninck - Université Laval - Québec, Canada - G1V0A6

[sabinot@mnhn.fr](mailto:sabinot@mnhn.fr)

# Controverses et appropriations des espaces et des territoires



## CHAPITRE 7. TERRITOIRE, IDENTITE ET EDUCATION CHEZ LES INDIGENES DE L'AMAZONIE BRESILIENNE. LE CAS DE L'ECOLE PAMAALI DES BANIWA-CORIPACO

Olivier MEUNIER

Professeur à l'université d'Artois (laboratoire RECIFES)

**Résumé :** La transmission traditionnelle des savoirs dans les sociétés relevant de l'oralité et le modèle occidental de la forme scolaire peuvent apparaître *a priori* dichotomiques, ce qui a souvent contribué à leur développement juxtaposé et souvent à un processus de domination du second sur les premières. Au Brésil, suite au processus républicain visant à assimiler les populations indigènes à la Nation durant les années 1970-1980, ces dernières se sont organisées pour sauvegarder leur territoire et leur identité culturelle, ce qui a donné lieu, à partir des années 1990, à la généralisation d'une éducation scolaire interculturelle dans les territoires indigènes, ouvrant la forme scolaire occidentale aux savoirs socioculturels indigènes. Nous assistons à l'invention institutionnelle d'une école indigène dans un contexte de remise en cause de l'hégémonie des appareils et des visions du monde issues de la colonisation et de la construction de l'Etat-nation brésilien. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre d'un processus de transition démocratique et de décentralisation qui caractérise une nouvelle forme de gouvernance d'une grande partie des pays d'Amérique latine où les territoires indigènes et les ressources dont ils disposent peuvent être préservés. En se donnant la possibilité de développer une autre vision de l'éducation scolaire basée sur une dialectique entre savoirs indigènes et savoirs scolaires dans une perspective de développement durable des territoires indigènes, des expériences pilotes commencent à s'effectuer à partir de la fin des années 2000 dans des lycées avec un enseignement « intégré ». L'étude de cas du collège-lycée Pamáali nous renseigne sur la manière dont il a été organisé et notamment son articulation avec les aspects culturels, linguistiques, sociétaux et environnementaux spécifiques des peuples Baniwa et Coripaco qui en sont les protagonistes. Après avoir rappelé le contexte de la scolarisation conventionnelle et le processus d'élaboration d'un enseignement bilingue interculturel en pays baniwa, nous allons examiner plus particulièrement comment il a été organisé à l'école Pamáali et notamment dans l'enseignement moyen, où sa forme « intégrée », basée sur une dialectique entre savoirs « traditionnels » et « technico-scientifiques », a permis d'initier des projets de développement durable répondant aux besoins spécifiques des populations.

**Mot-clés :** Éducation bilingue interculturelle, savoirs traditionnels, développement durable, Amazonie, Baniwa, territoires indigènes.

**Abstract:** The traditional transmission of the knowledge in the societies of orality and the Western model of the school form can appear *a priori* dichotomous, which often contributed to their juxtaposed development and to a process of domination of the second on the first. In Brazil, following the republican process aiming at assimilate the indigenous people to the Nation during the years 1970-1980, these last one swere organized to safeguard their territory and their cultural identity, which gave place, from the 1990's, to the generalization of an intercultural school education in the indigenous territories, opening the Western school form with the indigenous sociocultural knowledge. We attend to the institutional invention of an indigenous school in a context of questioning the hegemony of the world state machinery and way of thinking resulting from the colonization and the build of the Brazilian State-nation. This dynamics deals with the scope of a democratic transition and decentralization process which characterizes a new form of governance of most of the Latin America countries where the indigenous territories and the resources of which they lay out can be preserved. By giving the possibility to formulate another vision of the school education based on dialectic between indigenous knowledge and school knowledge in a sustainable developmental perspective of the indigenous territories, new experiments start to be expanded from the end of the 2000's in colleges with an "integrated" way of teaching. The Pamáali case study informs us about the way in which it was organized and in particular its

articulation with the specific cultural, linguistic, societal and environmental aspects of the Baniwa and Coripaco people which are the protagonists.

**Key-words:** Intercultural bilingual education, traditional knowledge, sustainable development, Amazonia, Baniwa, indigenous territories.

**Sumário:** A transmissão tradicional dos conhecimentos nas sociedades da oralidade e o modelo ocidental da forma escolar podem aparecer a priori dicotômicas, o que frequentemente contribuiu para o seu desenvolvimento justaposto e frequentemente um processo de dominação do segundo sobre as primeiras. No Brasil, após o processo republicano que visa assimilar as populações indígenas à Nação durante os anos 1970-1980, estas últimas organizaram-se para salvaguardar seu território e sua identidade cultural, o que preparado, desde os anos noventa, na generalização de uma educação escolar intercultural nos territórios indígenas, abrindo a forma escolar ocidental aos conhecimentos socioculturais indígenas. Assistimos à invenção institucional de uma escola indígena num contexto de questionar a hegemonia de dispositivos e das visões do mundo procedentes da colonização e da construção do Estado-nação brasileiro. Esta dinâmica inscreve-se no âmbito de um processo de transição democrático e de descentralização que caracteriza uma nova forma de governança de uma grande parte dos países da América Latina onde os territórios indígenas e os recursos dos quais dispõem podem ser preservados. Dando-se a possibilidade de desenvolver uma outra visão da educação escolar baseada numa dialéctica entre conhecimentos indígenas e conhecimentos escolares numa perspectiva de desenvolvimento sustentável dos territórios indígenas, novas experiências começam a efectuar-se a partir do fim dos anos 2000 no ensino médio numa perspectiva "integrada". O estudo de caso da escola Pamáali informa-nos sobre a maneira como foi organizado e nomeadamente sua articulação com os aspectos culturais, linguísticos, sociais e ambientais específicos dos povos baniwa e coripaco que são os protagonistas.

**Palavras-chave:** Educação bilingue intercultural, conhecimentos tradicionais, desenvolvimento sustentável, Amazônia, Baniwa, territórios indígenas.

Dans les territoires indigènes du Brésil, à partir des années 1990, nous assistons à la généralisation d'une éducation scolaire interculturelle, ouvrant la forme scolaire occidentale aux savoirs socioculturels indigènes. En se donnant la possibilité de développer une autre vision de l'éducation scolaire basée sur une dialectique entre savoirs indigènes et savoirs scolaires dans une perspective de développement durable des territoires indigènes, des expériences pilotes commencent à s'effectuer à la fin des années 2000 dans plusieurs lycées proposant un enseignement bilingue interculturel « intégré ».

Après avoir présenté le contexte géopolitique propre aux territoires indigènes dans lequel cette éducation dispose d'un cadre légal pour se mettre en place, nous focaliserons notre attention sur l'un des groupes indigènes précurseurs de l'éducation bilingue interculturelle, la société baniwa-coripaco, afin de présenter succinctement leur organisation sociale tout en précisant les processus d'acculturation qu'ils ont subis et les reprises d'initiatives qui en découlent. Dans cette perspective, l'étude de cas du lycée Pamáali nous renseigne sur la manière dont cet enseignement a été organisé et notamment son articulation avec les aspects culturels, linguistiques, sociétaux et environnementaux spécifiques des peuples baniwa et coripaco.

### 1. Contexte géopolitique des territoires indigènes de l'Amazonie

Après avoir développé une politique indigéniste plutôt assimilationniste, paternaliste et obscurantiste jusqu'au milieu des années 1980, le Brésil, comme la

plupart des autres États d'Amérique latine, réforme sa Constitution (1988) pour adopter un indigénisme « éclairé », prenant davantage en considération les aspirations des peuples premiers situés sur son territoire. Ainsi, durant les années 1990, des réformes constitutionnelles, concernant une dizaine de pays en Amérique latine, reconnaissent qu'ils sont désormais des nations pluriculturelles et multiethniques et que les peuples indigènes et tribaux vivant sur leur territoire disposent de droits collectifs spécifiques, conformément à la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT). Ce processus de transition institutionnelle remplace une orientation assimilationniste « nationale populiste » – souvent autoritaire – qui a longtemps prévalu. Elle s'accompagne également d'une acceptation des règles de la démocratie participative et d'une décentralisation favorisant de nouvelles formes de gouvernance.

Il ne s'agit pourtant pas d'un « fait du prince » puisque cette acceptation d'un traitement différent des peuples indigènes découle avant tout de leur combat politique, relayé ultérieurement sur le plan international par différentes associations, ONG et consortiums dont les intérêts souvent se recoupent. Il s'avère cependant qu'une partie de ces derniers cherche davantage à « préserver » des territoires du fait de leur richesse en biodiversité ou en ressources naturelles que d'accompagner les projets de développement des populations indigènes. Même si elles ne représentent que 20 % de l'Amazonie légale, les terres indigènes demeurent des zones remarquables pour leur état de conservation (Albert & Le Tourneau 2005). Néanmoins, les recoupements entre terres indigènes et réserves naturelles sont parfois problématiques du fait que l'image écologiste de l'Indigène, mise en avant par les « conservateurs » pour humaniser leur projet, n'est pas toujours compatible avec les aspirations des peuples premiers (Krech 1999). Par ailleurs, si les « promoteurs de la bioprospection » reconnaissent une valeur aux connaissances traditionnelles des peuples indigènes, ils les réduisent le plus souvent au domaine botanique et à ses perspectives commerciales, occultant l'environnement spirituel et culturel auquel elles s'articulent (Posey 1997).

Ainsi, à partir de la fin des années 1980, les États d'Amérique latine commencent à reconnaître les Indigènes comme des citoyens disposant de droits spécifiques (territoires collectifs, éducation bilingue interculturelle...). Cette indissociabilité de la culture et du territoire indigènes – donnant lieu à une autonomisation souvent relative – favorise une prise en considération des droits territoriaux et collectifs des peuples premiers au sein de la « Nation », notamment en termes d'accès et d'utilisation des ressources naturelles.

Cependant, si cette autonomisation entérine une situation de fait pour la plupart des peuples indigènes qui n'ont pas déjà été spoliés de leur territoire, il semblerait qu'il soit trop tard pour ceux qui s'entassent dans les favelas des grandes villes, dans les baraquements des grandes propriétés foncières ou dans les villages miniers, même si leurs demandes pour récupérer leurs territoires ancestraux – ou du moins une partie – apparaissent tout autant légitimes.

Si la volonté de démarquer les terres indigènes se conjugue plus largement avec les dynamiques d'autonomisation des communautés amazoniennes, elle permet plus spécifiquement d'établir juridiquement leur territorialité et les droits exclusifs qui lui sont associés. Cela a pour conséquence de limiter le processus d'invasion et de pillage

des terres occupées par des Indigènes qui demeurent encore extrêmement vulnérables et de leur attribuer officiellement des droits collectifs culturels.

Certes, les relations asymétriques de subordination et de domination entre les Indigènes et les groupes hégémoniques (représentants de l'État et classe dirigeante régionale) ne disparaissent pas pour autant, mais elles se recomposent de manière plus nuancée, en laissant davantage de marge de manœuvre aux organisations indigènes qui ont maintenant légalement autorité sur ce qui peut être effectué ou non sur leur territoire.

La conception indigène de ce qu'est un territoire est assez éloignée de celle que les représentants de l'État peuvent formuler (Badie 1995). Il s'agit avant tout de se protéger de sa dépossession et de bénéficier d'une autonomie pour organiser politiquement, économiquement et écologiquement sa gestion collective dans le respect de la diversité des cultures indigènes. Les cosmologies indigènes considèrent très souvent que les hommes, les animaux, les végétaux, les minéraux et les entités invisibles ou surnaturelles interagissent au sein d'un même territoire qu'il convient de préserver afin de maintenir un équilibre entre ses différentes composantes. La mobilité au sein du territoire favorise ce rapport équilibré.

Cependant, cela n'est pas le cas de la plupart des aires indigènes où sont confinées des populations chassées de leur territoire suite à l'implantation d'entreprises agropastorales dans les années 1940-1950 puis à l'essor de la monoculture (soja, canne à sucre...) qui a contribué à éradiquer une grande partie des forêts environnantes dans les années 1970-1980. L'impossibilité de se déplacer et le confinement dans des espaces limités de populations vivant dans des territoires immenses ont conduit à rompre cet équilibre par l'épuisement rapide des ressources naturelles et a induit une dépendance économique des Indigènes vis-à-vis du monde extérieur et notamment des entreprises et des grands propriétaires terriens à qui l'État avait octroyé l'usufruit de leurs terres ancestrales. Cette rupture écologique et économique s'est traduite par des bouleversements de l'organisation sociale traditionnelle, mais aussi par des crises identitaires où le non-sens a conduit de nombreux jeunes Indigènes au suicide. Néanmoins, nous n'en sommes pas encore là dans une grande partie des territoires indigènes frontaliers, notamment dans l'État d'Amazonas au Brésil qui fait figure de modèle en termes de développement durable et de respect des droits des populations indigènes.

La question territoriale, et plus précisément la possession de territoires autonomes, est donc essentielle dans les demandes des organisations indigènes puisqu'elle représente le fondement sur lequel leurs cultures peuvent exister et survivre. Cette relation spécifique à l'environnement naturel est différente de la tradition grecque dont la pensée occidentale est l'héritière : pour les Indigènes, la nature n'est pas une réalité extérieure à l'homme qui l'ordonne, la transforme et la transfigure (Descola 2005). L'autonomie des territoires indigènes n'est donc nullement pensée comme un premier pas vers une sécession d'une partie du territoire national, mais comme l'unique moyen d'assurer la permanence d'un mode de vie et d'une culture basés sur un équilibre précaire entre différentes composantes, dont les sociétés humaines. Le développement durable, avant même son « invention » occidentale (du moins tel qu'il a été formulé lors du Sommet de Rio), est une pratique, une pensée et une finalité chez les peuples indigènes. Il permet de soutenir et de

renforcer l'organisation sociale et les réseaux de réciprocité qui la nourrissent et qui donnent à ces populations les capacités de gérer leur vie et les changements résultant de leurs rapports avec le monde qui les entoure (Gallois 2001).

C'est davantage cette logique inclusive du territoire indigène dans l'État national qui prédomine au Brésil qu'une construction politico-administrative territoriale autonome fondée sur l'autodétermination d'une ethnie indigène particulière (par exemple en Colombie). Ce modèle inclusif se base sur une démocratie participative pour élire les représentants locaux, une implication directe de la société civile pour contrôler ses élus, une prise en charge de manière plus autonome de fonctions (éducation, santé, culture, développement, ...) qui incombait auparavant à l'État. Ce transfert de responsabilités et de pouvoirs en direction des communautés (« *empowerment* ») concerne la plupart des municipes (où se côtoient Blancs, Indigènes et *caboclos* (métis)) et des territoires spécifiquement indigènes qui en font partie et qui disposent néanmoins d'une certaine autonomie. Dans les régions où les Indigènes sont majoritaires, leurs communautés sont alors reconnues comme des formes légitimes d'organisation sociale disposant de nouvelles prérogatives, notamment sur les ressources et le développement local.

Cependant, en concédant une autonomie relative à des populations qui parfois n'avaient aucun contact institutionnel (et donc qui disposaient de fait d'une autonomie plus importante), l'État se place dans une meilleure position pour contrôler à distance des espaces et des populations du territoire national situés dans des zones périphériques ou frontalières. Il amène ainsi des populations, dont l'identité nationale n'était pas acquise *a priori*, à rentrer dans un processus d'autonomisation sous tutelle dans un cadre national. Il devient ainsi le garant d'une « émancipation territoriale » qui relève avant tout d'une politique de décentralisation et de reconstruction d'une gouvernance moins visible.

La mise en place de fédérations entre les différents groupes indigènes d'une même région permet généralement de dépasser l'aporie d'une domination interne d'un groupe majoritaire sur les autres au sein d'un territoire. Cette dialectique entre des formes d'organisation traditionnelle et moderne du politique favorise le développement de projets communs au sein des territoires indigènes. L'exemple de la Fédération des peuples indigènes du Rio Negro (FOIRN) dans l'État d'Amazonas au Brésil est un exemple plutôt convainquant de la capacité des peuples indigènes à s'autogérer en dépassant les clivages ethniques, y compris sur le plan politique. Fondée en 1987, disposant d'un siège à São Gabriel da Cachoeira (chef-lieu du municipe), elle est organisée en cinq coordinations régionales qui représentent plus de 40 associations indigènes affectées dans l'ensemble des territoires des affluents du Rio Negro. La reconnaissance du caractère multiculturel de ces sociétés indigènes permet ainsi d'organiser dans un cadre assez autonome des projets qui dépassent les différentes communautés sans chercher à gommer leurs différences culturelles. Ils reposent à la fois sur la reconnaissance de la diversité et des spécificités de chaque groupe et sur une subjectivité collective afin de répondre aux besoins communs. Le « monoculturalisme pluriel » (coexistence côte à côte de cultures et de traditions) semble ici céder le pas à un « multiculturalisme pluriel » (ouverture entre les cultures avec le choix de ne pas s'enfermer dans l'une d'entre elles) (Sen 2006). Il n'est pas étonnant que cette conception indigène du politique, dans l'un des plus grands

municipes de l'État d'Amazonas, ait conduit un Tukano et un Baniwa à être élus préfet et vice-préfet en 2008 par l'ensemble de la population.

### 2. La société baniwa-coripaco<sup>1</sup>

Dans le Haut Rio Negro, plus de 90 % de la population est indigène. Elle est composée de 23 peuples dont les langues appartiennent à quatre familles linguistiques : tukano oriental, aruák, makù et yanomami. 35 000 Indigènes se répartissent dans 750 communautés principalement situées le long des fleuves. Une grande partie d'entre eux vivent dans cinq territoires indigènes (homologués en 1998) qui forment une aire continue de 106 000 km<sup>2</sup> correspondant au moyen et haut Rio Negro et ses affluents. São Gabriel est le seul municipe où les Indigènes ont pu faire adopter un décret-loi (n° 145 du 11/12/2002) où, en plus du portugais, trois autres langues sont officialisées : *nheengatu*, tukano et baniwa. Les expériences relatives à l'éducation différenciée de l'enseignement fondamental (8 premières années de la scolarisation) à l'enseignement moyen intégré (lycée) ont été particulièrement développées dans ce municipe, notamment chez les Baniwa.

#### 2.1. Organisation sociale

Les peuples Baniwa et Coripaco<sup>2</sup> sont dispersés dans 96 communautés le long du fleuve Içana (affluent du Rio Negro) au nord-ouest de l'État d'Amazonas et dans les zones frontalières vénézuélienne et colombienne (fleuves Inírida et Guainía<sup>3</sup>). La plupart des Baniwa parlent la langue baniwa de la famille linguistique arawak. Ses locuteurs se situent dans le moyen et haut fleuve Içana, le fleuve Aiari et leurs affluents. Une minorité d'entre eux réside dans le bas Içana et s'exprime en *nheengatu* (mixture du portugais avec certaines langues indigènes, notamment *tupî*), dialecte introduit par les Jésuites durant la période coloniale et utilisé par l'ensemble des populations du bassin du Rio Negro (notamment les *caboclos* et les descendants des amérindiens Baré et Warekena). Au Venezuela, ces populations baniwa s'autodésignent Wakuenai (Hill 1983). Les Coripaco du Haut Rio Içana au Brésil appartiennent à cette fratrie. Au Brésil, le terme baniwa est utilisé durant la période coloniale par les locuteurs *nheengatu* à l'égard d'un petit groupe indigène qui habite le fleuve Guainía et qui autrefois vivait dans le bassin de l'Içana (Wright 1989). Au début du XX<sup>e</sup> siècle, Koch-Grünberg (1995 : 72) constate que leur nom générique est déjà baniwa.

Du côté brésilien, ces populations représentent 5 500 personnes (9 000 dans les trois pays) et se divisent en 25 fratries ou groupes patrilineaires exogames issus d'ancêtres communs. Chaque fratrie est composée de cinq à six lignages agnatiques. Chaque lignage se réfère, d'une part à des descendants de frères mythiques créés par les héros sacrés et à des ancêtres primordiaux qui l'ont fondé, et d'autre part à des croyances, à des rituels et à des cérémonies basés sur ses propres mythes d'origine.

---

<sup>1</sup> La construction de cet article repose principalement sur des données originales que nous avons recueillies auprès des Baniwa (notamment les anciens) lors d'entretiens ou d'observations.

<sup>2</sup> Groupe voisin des Baniwa parlant un dialecte proche, situé principalement en Colombie et au Venezuela : ils sont 950 au Brésil.

<sup>3</sup> Dénomination du Rio Negro au Venezuela.

Les fratries sont hiérarchisées selon la position qu'elles ont assumée lors de la création du monde et dans les fonctions sacrées des rituels (Galvão 1959). Dans les différents mythes, le héros créateur est *Yapericule*, parfois présenté seul ou avec deux autres entités, *Kuwai* et *Dzuliferi*, ces trois divinités étant à l'origine de la création des différentes fratries.

La version la plus commune que nous avons relevée auprès des *pajés* (chamans) présente *Yapericule* comme le créateur du peuple baniwa : il retire les ancêtres totémiques d'une brèche de la Terre (le « nombril du monde ») localisée dans la cascade d'Hipana, puis, du côté du soleil levant, *Yapericule* nomme chacun des frères sacrés, émet des bouffées de fumée pour leur donner vie et leur demande de demeurer chacun dans une région spécifique.

Chaque fratrie fonctionne comme base d'une unité sociale et politique et participe à la division économique du territoire et des ressources naturelles. Elle régule également les normes d'exogamie (il n'est pas possible de se marier avec un membre d'une même fratrie), les droits relatifs à la propriété rituelle (instruments de musique et chants ancestraux, répertoire des noms à attribuer aux jeunes enfants), et la possession de sites sacrés reconnus comme lieux d'accession des anciens ou de résidence des esprits des ancêtres totémiques (Wright 1981 : 29-33). Actuellement, les principaux lignages que nous avons recensés sont les *Waliperedakenai*, les *Hoodene*, les *Dzawinai*, les *Kapitiminainai* et les *Komadaminainai*.

Les communautés baniwa se situent généralement le long du fleuve Içana et de ses affluents et sont parfois distantes de plusieurs dizaines de kilomètres. Quatre localités indigènes se sont particulièrement développées (plus d'une centaine d'habitants) durant la colonisation du fait de la présence des missionnaires et des militaires : Boa Vista (3 missionnaires « nouvelles tribus »), Assunção (5 missionnaires salésiens), Tunuí-Cachoeira (2 missionnaires « nouvelles tribus »), São Joaquim (35 soldats de l'armée de terre et 2 missionnaires « nouvelles tribus »). Deux grandes communautés avoisinent la centaine d'Indigènes sur le fleuve Aiari : Apuí-Cachoeira où se trouve la cascade sacrée et Canadá, autrefois appelée Cururu-Cuara, où Kock-Grünberg effectua en 1903 ses recherches ethnographiques.

Les activités économiques des populations baniwa reposent sur l'agriculture et la pêche, la chasse et la cueillette dans la forêt étant devenues secondaires. La production agricole est basée sur la culture d'une dizaine de variétés de manioc qui sont transformées en farine ou en galettes. Les échanges commerciaux qu'elles organisent sous forme de troc ou de coopération demeurent importants. Elles produisent principalement de la farine de manioc qui se retrouve sur les marchés de São Gabriel ou de Mitu en Colombie. Tous les excédents de la pêche, de la chasse ou de l'agriculture (notamment les fruits) sont échangés contre d'autres produits, ce qui limite la circulation monétaire dans cette région. Les bateaux des commerçants baniwa sont à la base de ce trafic entre l'Içana et São Gabriel ou Mitu : ils proposent des produits de base (sel, savon, piles, sucre, vêtements...) qu'ils troquent contre des excédents alimentaires. La division sexuelle du travail amène les femmes à fabriquer des produits artisanaux, à préparer les repas (farine et galettes de manioc) et la nourriture (salaison pour conserver le poisson et le gibier). Elles participent avec les hommes aux activités champêtres et à la pêche. Les hommes préparent les champs,

chassent, conçoivent les instruments de pêche (hameçons, filets...) et parfois de chasse (sarbacane, arc, flèche...).

### 2.2. Processus d'acculturation

Traditionnellement, le pouvoir politique est détenu par les anciens (chefs de fratries et de lignages) qui exercent une autorité morale sur les membres de la communauté. Durant la période coloniale, le gouverneur institua la charge de *capitão do mato* chargé du contrôle des populations indigènes dans les villages et celle de *diretores de índios* qui consiste à appliquer localement la politique d'occupation territoriale (Galvão *op. cit.*). Alors que jusqu'aux années 1960, les « capitaines » des communautés indigènes vont être nommés par les missionnaires ou les administrateurs sous forme de cooptation afin de les contrôler, ces derniers vont par la suite se réapproprier cette fonction en élisant démocratiquement celui qui va jouer le rôle de médiateur entre sa communauté et les représentants de la société brésilienne (préfecture, Fondation nationale de l'Indien (FUNAI), armée...) et participer au grand conseil du peuple baniwa avec les autres « capitaines » (quand il s'agit de prendre des décisions et de mettre en place des actions qui concernent l'ensemble des fratries baniwa, une partie d'entre elles ou un groupe de lignées). Avec la démocratisation, la charge de capitaine revient de plus en plus à l'aîné de chaque lignée.

Les missionnaires sont présents dans le Haut Rio Negro depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle, mais la christianisation des Baniwa s'est intensifiée dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle avec l'avènement de mouvements millénaristes. Les « *Cristos* » Venâncio Kamilo et Aniceto vont articuler dans la région de l'Içana une doctrine reprenant des éléments de la mythologie et des rituels baniwas avec des croyances et des pratiques symboliques du catholicisme populaire. Wright et Hill (1985 : 42) font état de pratiques syncrétiques basées sur le rapport entre les représentations rituelles collectives et les connaissances sur la nature, comme le jeûne et la réclusion comme forme de contrôle psychologique de leurs disciples et la croyance que la guérison des maladies et des maux spirituels doit être rétribuée par des offrandes matérielles (ce que l'on retrouve dans la conception cosmogonique des Baniwa). Toutefois, les « *Cristos* » seront combattus et persécutés par l'État brésilien, non seulement parce qu'ils contrarient les intérêts de sa fidèle alliée, l'Église catholique, mais aussi pour avoir prêché en faveur de la libération des Indigènes face à l'oppression des Blancs.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les missionnaires salésiens s'installent de manière permanente dans la région et initient un processus de scolarisation des enfants indigènes en construisant des internats sur les berges des fleuves. Le père José Schneider et la sœur Thérèse vont commencer à catéchiser les Baniwa le long du fleuve Içana et construisent un centre et une école avec internat dans le bas Içana, à Assunção, puis de petites écoles dans les communautés avoisinantes du moyen Içana et du fleuve Aiari. Leur conception de l'éducation relève de la pédagogie de S. J. Bosco, « système préventif » initié à Turin au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle à l'intention des jeunes détenus visant à les transformer en « bons chrétiens » et en « citoyens honnêtes ». Dans le contexte brésilien, son objectif devient l'assimilation des peuples indigènes au monde chrétien et occidental en détournant les jeunes générations de leur culture et de leur langue, et plus particulièrement de leur cosmogonie (Silva 1975). Les prêcheurs

protestants des *New Tribes Missions*<sup>4</sup> vont renforcer pendant les années 1950 à 1970 cette déculturation.

Protestants et Catholiques vont alors chercher l'allégeance des différentes fratries et lignées baniwa et contribuer ainsi à leur division. À la fin des années 1990, deux tiers des Baniwa se déclarent protestants, plus de 80 % résidant dans la région du fleuve Içana. Le long du fleuve Aiari, plus de 70 % d'entre eux sont catholiques. Ce prosélytisme religieux a également pour conséquence de supprimer rapidement une grande partie des rituels traditionnels ainsi que les instruments sacrés. Les flûtes, les cors et les mascararas sont alors jetés dans les fleuves par les missionnaires. Les porteurs traditionnels du savoir (*pajés*, maîtres des chants, officiants des rituels et guérisseurs) sont mis aux bancs de la société. Les missionnaires vont activement contribuer à la destruction des différentes formes de transmission du savoir traditionnel et à la réduction du nombre de *pajés* en les assimilant au diable. En combinant la catéchisation avec la dispense de soins de santé par une sœur infirmière, le rapport au sacré dans la confection des remèdes traditionnels des *pajés* est en partie évincé.

L'accroissement de la population baniwa entraîne celui de l'exploitation des ressources naturelles de leur territoire. Quelques Baniwa ont accepté d'entrer en relations commerciales avec des *garimpeiros* du fleuve Peoá ou des commerçants *caboclos* en échangeant des pierres semi-précieuses ou précieuses provenant de leur terre contre de l'essence, de l'huile ou d'autres produits. Ces pratiques sont devenues source de conflit entre les communautés, la plupart refusant que l'environnement naturel puisse être dégradé par les conditions d'extraction des minerais (Wright 1989) ou que les anciennes formes d'exploitation des Indigènes puissent être réinstaurées (Oliveira 1979). En effet, jusqu'aux années 1980, les Baniwa sont régulièrement « sollicités » (assez souvent par la force des armes) comme main-d'œuvre par les compagnies forestières et minières ou par les propriétaires terriens des grandes plantations jusqu'à l'État du Pará, souvent avec des formes de « gratification » dérisoires : un sac de farine ou quelques outils après 8 à 10 mois de travail « forcé ».

Jusqu'aux années 1970, l'État brésilien cherche à intégrer les peuples indigènes à la société nationale (Gomes 1991). La politique d'« émancipation » des peuples indigènes qu'il met alors en place consiste à déterminer leur degré d'intégration dans la nation brésilienne à partir des catégories : « isolés », « avec des contacts intermittents », « avec des contacts permanents » et « intégrés ». Une fois « intégrés », les Indigènes perdent définitivement leurs droits d'autochtones, tandis que leur territoire est « libéré » pour son exploitation économique. La réaction des Indigènes à cette politique d'« émancipation » se focalise dans un combat pour la reconnaissance de leur différence dans la nation brésilienne.

### 2.3. Reprises d'initiative

La création d'associations chez les Baniwa favorise de nouvelles alliances politiques avec l'ensemble des peuples indigènes de la région, mais également auprès

---

<sup>4</sup> *New Tribes Mission* (NTM) est une organisation théologique évangélique internationale basée à Sanford en Floride. C'est la seconde organisation évangéliste après la *Wycliffe Bible Translators/SIL International*.

d'ONG et d'associations qui vont appuyer leurs sollicitations auprès des instances supranationales. Afin de préserver et/ou revitaliser leurs cultures, ces peuples, à l'instar des Baniwa, vont mettre en place une éducation scolaire prenant en compte leurs savoirs traditionnels en les plaçant dans un rapport dialogique avec ceux du monde « occidental ». Ainsi, la scolarisation s'effectue tout d'abord dans la langue maternelle de l'élève à partir de contenus issus de son environnement (culturel et naturel), puis par l'introduction du portugais en tant que langue nationale et un enseignement basé sur une dialectique entre savoirs socioculturels et savoirs scolaires sans chercher à les hiérarchiser. Les principes de cette éducation scolaire sont élaborés dans les années 1980-1990 (Meunier 2010a). Cette reprise d'initiative (Balandier 1955) amène le gouvernement brésilien à modifier en 1988 sa Constitution et à instaurer un dispositif juridique sur l'éducation différenciée en suivant les recommandations des organisations indigènes. Durant les années 1990, les Indigènes vont non seulement remplacer les enseignants « blancs » dans leurs fonctions, mais aussi participer à l'amplification de cette éducation scolaire indigène dans l'enseignement fondamental et depuis peu dans l'enseignement moyen (Meunier 2010b).

### **3. Vers une éducation scolaire interculturelle et intégrée**

Comme d'autres populations indigènes, jusqu'aux années 1990, une partie des enfants baniwa a été scolarisée dans des écoles conventionnelles avec un enseignement seulement en portugais, sans rapport avec les réalités indigènes et limité aux 4 premières années de l'enseignement fondamental, à l'exception des internats salésiens offrant une continuité sur 8 ans. Pour poursuivre leur scolarisation dans l'enseignement moyen, les élèves devaient alors se rendre dans le chef-lieu ou à Manaus (Galvão *op. cit.* : 9).

La sévérité de la discipline de l'internat visant à dresser à la fois le corps et l'esprit va être alors décriée par les Baniwa, tout autant que l'absence de valorisation ou même de prise en compte de leur histoire, de leur langue et de leur culture. En renforçant l'usage du portugais et en diffusant des modèles professionnels du « monde occidental », l'école va intensifier la désintégration sociopolitique, économique et culturelle des sociétés indigènes et renforcer leur lien de dépendance et de subordination à la société nationale (Oliveira 1992).

Cependant, les techniques de gouvernement de soi instaurées par l'école étant productrices de pouvoir, mais également d'identité (Foucault 1975), certains Indigènes issus des écoles chrétiennes, après avoir poursuivi leur cursus scolaire (lycées, universités) à Manaus ou dans d'autres villes du Brésil, vont participer activement à la remise en cause de cette domination culturelle et religieuse. Si l'école a fortement déstructuré l'organisation sociale et les modes d'apprentissage traditionnels, elle a parfois favorisé des dialectiques entre systèmes de pensée indigène et « occidental » chez certains Amérindiens. Ces derniers, porteurs de nouveaux savoirs « académiques », vont être en mesure de tisser de nouvelles relations avec le monde des « Blancs », tandis que l'émergence du lettré autochtone (Kohler 2009) et son insertion dans les structures villageoises vont avoir des répercussions sur les dimensions cosmologiques (Gow 2001) et sur la transmission culturelle, notamment en occupant les fonctions d'enseignant.

Ainsi, de cette confrontation culturelle asymétrique où l'élève indigène subit une violence symbolique, une acculturation à la société dominante et une déculturation parfois dramatique, va émerger une nouvelle conception interculturelle d'une école au service des communautés indigènes, c'est-à-dire un espace d'apprentissage à la fois ouvert sur leur territoire, leur société et sur l'Autre. Il s'agit de partir des savoirs socioculturels indigènes afin de mieux appréhender des savoirs plus conventionnels ou académiques, tout en cherchant à les relativiser et à les requalifier selon les contextes situés. Au-delà d'un enseignement bilingue interculturel, la mise en place d'un enseignement intégré consiste à préparer les futures générations à disposer de compétences et de connaissances susceptibles de répondre aux besoins auxquels sont confrontées les sociétés indigènes, comme la diminution des ressources alimentaires ou l'absence de perspectives de développement économique au sein des territoires indigènes.

Le projet d'« émancipation scolaire » des Baniwa repose sur l'idée de « pouvoir vivre librement dans sa culture tout en la transformant avec certains apports extérieurs ». Les sanctions disciplinaires et le caractère impersonnel de l'enseignement sont écartés pour faire place à un rythme adapté au mode de vie indigène. Le calendrier officiel n'est plus celui de la préfecture, mais celui qui a été mis en place collectivement par la communauté éducative, les parents et les élèves. Ces derniers ne sont plus soumis à l'obligation scolaire (ils viennent à l'école du fait qu'ils en éprouvent de la désirabilité) et disposent du même droit à la parole que les enseignants (les relations d'autorité sont proscrites). A partir du 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement fondamental, certains élèves (assez souvent fils de chef ou de *pajé*) qui disposent de connaissances traditionnelles conséquentes interviennent régulièrement dans l'élaboration des cours.

Durant le processus de construction de cette école indigène, les religieux n'ont pas été invités aux assemblées, ce qui symboliquement vise à les déposséder de cette institution et à la rendre pleinement indigène tout en dépassant les conflits socioreligieux des différentes fratries. De plus, la religion chrétienne est supprimée des programmes d'enseignement. À mesure que se renforce la conscience politique des Baniwa, l'école devient progressivement un lieu où la pensée critique peut désormais s'exercer ouvertement.

Les Baniwa et les Coripaco commencent à s'organiser politiquement en créant l'Organisation indigène du bassin de l'Içana (OIBI) en 1992 afin de faire valoir leurs droits et mettre en place un enseignement indigène. À partir de 1995, les représentants de ces peuples vont progressivement élaborer un projet alternatif d'éducation scolaire qui correspond aux réalités et aux besoins des communautés. Différentes rencontres sous forme d'assemblées vont suivre. Celle de 1997 définit les objectifs, la méthodologie, l'organisation et le fonctionnement de l'école.

Les principaux fondateurs de l'école sont Valentino et son fils Roberto de la communauté Juvitera ainsi qu'Antonio de Ambauba : ils ont bénéficié de l'aide d'André Fernando, un jeune chef politique baniwa qui a été élu vice préfet de São Gabriel lors des élections d'octobre 2008. Il apparaît que ces fondateurs sont issus de familles qui se sont régulièrement opposées aux différentes formes de domination coloniale et postcoloniale et notamment au prosélytisme religieux. Certains anciens - étant à la fois chef et *pajé* - sont respectés bien au-delà de leur village dans leurs prises de position.

Les plus vieux qui ont refusé d'être scolarisés par les religieux (en se réfugiant parfois à l'intérieur de la forêt) semblent avoir gardé la mémoire du passé et du mode de vie traditionnel baniwa. Ils vont être alors mobilisés par les jeunes leaders politiques et les enseignants baniwa pour retransmettre ce patrimoine aux nouvelles générations dans le cadre de l'école indigène. Les anciens vont en effet apporter une contribution importante à l'élaboration des programmes d'enseignement, mais aussi recevoir régulièrement les enseignants pour compléter leur formation.

Par exemple, l'histoire des populations baniwa durant la période coloniale est retravaillée en confrontant les différentes sources écrites, la tradition orale et les iconographies. En effet, comme d'autres populations amérindiennes, les Baniwa ont développé leurs propres formes de production et de transmission des savoirs par le biais de constructions iconographiques favorisant la mémorisation et facilitant la remémorisation (Severi 2007). En témoigne la lecture ou plus exactement le décodage effectué par les anciens des nombreux pétroglyphes présents sur les berges des cours d'eau qui représentent des pans entiers de l'histoire locale, des mythes et des cosmogonies des populations indigènes ayant vécu sur ce territoire. Ainsi, le rapport entre histoire et mythe est questionné en fonction des contextes d'énonciation et de réception, tout en cherchant à dépasser la contradiction ou la neutralité apparente des textes ou des récits. Les mythes s'avèrent dynamiques, se transforment régulièrement selon les contextes situés, leur fonction étant également de maintenir une certaine cohérence transgénérationnelle dans la société indigène (Gow *op. cit.*). Les contextes d'énonciation du récit mythique favorisent une flexibilité de la pensée et permettent d'appréhender le changement dans une certaine continuité. Le mythe ne se référant pas à une temporalité linéaire, l'étude de ses différentes versions selon les contextes d'énonciation peut aider à mieux comprendre ses conditions de production et parfois les enjeux sociopolitiques qui ont marqué une période historique. Les différentes versions des mythes que nous avons recensées auprès des *pajés* selon les contextes d'énonciations témoignent en effet de multiples potentialités d'interprétation où la mémoire du passé est retravaillée par le changement, rendant ainsi l'histoire de ces populations dynamique et en perpétuelle reconstruction (Hill 1983). Il semblerait que le mythe, en tant que discours de transformation (histoire du futur et source d'action), doive cependant recourir au chamanisme pour être en mesure de produire des changements (Fausto 2002).

Un travail similaire est mis en place entre 1998 et 2000 auprès des anciens afin d'homogénéiser et d'enrichir une graphie baniwa déjà employée dans l'enseignement fondamental différencié. Celle-ci va également être utilisée pour l'alphabétisation des adultes dans différentes communautés.

En 2000, une assemblée réunissant les représentants des populations baniwa-coripaco décide de construire sur un territoire sacré encore vierge d'occupation humaine une école pour assurer les enseignements différenciés du second cycle du niveau fondamental, permettant ainsi une continuation de la scolarité jusqu'à lors limitée aux quatre premières années dans les écoles de la région. Les premières salles de classes sont immédiatement érigées et les activités scolaires de l'enseignement fondamental sont initiées en août. Durant les premières années, l'absence

d'infrastructures, de nourriture, de transport ou de moyens pour acheter le carburant<sup>5</sup> limite le développement de l'école. Des partenariats sont alors mis en place avec la FOIRN et l'ISA<sup>6</sup>. Ces derniers apportent le soutien financier de l'ONG internationale *Rain Forest* qui accepte de financer le projet sur une période de 6 ans (2002-2008). Le réseau de l'EIBI est constitué de 9 écoles indigènes (1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental) situées dans les villages et de l'école Pamáali prenant en charge ceux qui poursuivent leur scolarité de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. En août 2007, le niveau moyen intégré y est mis en place. Une fois reconnu par l'État d'Amazonas, Pamáali devrait être financé par les pouvoirs publics et conformément à la législation, disposer de ressources propres.

Les parents d'élèves et les représentants (associations, chefs) jouent un rôle actif auprès de l'école ainsi que tous ceux qui présentent des capacités à orienter les élèves dans l'enseignement et la recherche-action. Le plan de gestion environnemental promu par l'école vise à faciliter l'utilisation des richesses du territoire tout autant que sa préservation. L'espace de décision politique de l'école repose sur une assemblée générale constituée des parents, des anciens, des chefs, des agents de santé, des élèves et des enseignants, l'association du conseil de l'école, le conseil économique et le conseil scolaire. Ainsi, la gestion de l'école est effectuée de manière participative, les représentants des élèves disposant d'un pouvoir de décision aussi important que celui des enseignants, des parents ou des chefs des différentes communautés. Toutefois, nous avons constaté lors de ces assemblées que certains anciens (chefs de fratries et de lignages) disposaient d'une autorité incontestée, notamment ceux qui se sont impliqués dans la construction de l'école. Ils ont conçu un règlement assez strict<sup>7</sup> : il y est interdit de fumer, de boire de l'alcool ou d'avoir des relations sexuelles. Les activités quotidiennes commencent par la toilette effectuée dans le fleuve à 4 heures pour les garçons et à 5 heures pour les filles. Après le petit-déjeuner (6h30), le premier cours a lieu de 7h30 à 9h, le second de 10h30 à 12h et le troisième de 13h30 à 15h. Le créneau 15h30-17h est réservé aux activités pratiques (agriculture, reforestation, pisciculture, aviculture...) et aux sciences appliquées effectuées dans le « musée vivant » situé dans la forêt avoisinante (observation des plantes et des animaux notamment). Ensuite, les élèves tous niveaux confondus se retrouvent pour les activités sportives, puis c'est de nouveau le bain. Les repas traditionnels en milieu de matinée et d'après-midi ont été réinstaurés. Ce sont les élèves qui participent à leur préparation (avec l'aide de la cuisinière), vont chercher l'eau à la rivière et y font la vaisselle. Les aliments produits dans les champs et les jardins de l'école servent de complément à la nourriture fournie par la préfecture pour l'école fondamentale (répartie pour l'ensemble des élèves) et par les parents. C'est également le cas des poissons pêchés dans la rivière par les élèves ou les enseignants. Les élèves sont responsables de leurs affaires (vêtements, couverts, hamac...), mais chaque dortoir est géré par un élève qui en est responsable.

En 2008, l'équipe pédagogique était composée de 7 enseignants intervenant dans les deux niveaux (fondamental et moyen). En articulant le programme de

---

<sup>5</sup> 32 communautés de Nazaré à la frontière colombienne sont concernées.

<sup>6</sup> Institut socio-environnemental : association apolitique sans but lucratif fondée en 1994 à São Paulo.

<sup>7</sup> Selon les dires des élèves.

formation avec des projets de recherche-action, les élèves sont formés pour mener des enquêtes dans leurs communautés et les restituent sous forme de rapports ou de monographies. Les travaux des élèves sont assez souvent en rapport avec le développement durable et la gestion de l'environnement local dans une perspective d'amélioration. Un technicien supérieur (baniwa) spécialement formé en pisciculture, en aviculture et en gestion environnementale, les encadre à cette fin.

Selon le directeur de l'école, celle-ci est considérée comme un système dynamique ouvert sur son environnement qui se construit jour après jour de manière active, coordonné selon un processus démocratique reposant sur le modèle d'organisation sociale des communautés indigènes baniwa-coripaco. Ainsi, les élèves tout autant que les enseignants sont responsables du bon fonctionnement de l'école (notamment sur les plans pédagogique et administratif) et doivent rendre des comptes aux parents et notamment aux anciens. Ces derniers sont par ailleurs régulièrement consultés par les élèves et les enseignants dans le cadre de leur recherche de terrain (deux à trois mois chaque année), qu'il s'agisse de travaux sur la tradition ou de projets de développement. L'autogestion de l'école repose sur des réunions hebdomadaires où les élèves et l'ensemble du personnel évaluent et orientent le fonctionnement quotidien, ce qui favorise l'émergence de nouvelles initiatives dans un processus en constante construction.

Le second cycle de l'enseignement fondamental peut être considéré comme un socle commun reposant sur une mise en perspective des connaissances indigènes et « occidentales » selon leurs contextes d'énonciation et de réalisation, tandis que l'enseignement moyen se présente davantage comme une dialectique de ces dernières dans une perspective d'amélioration des conditions de vie des Indigènes, tout en se spécialisant dans différentes aires de connaissance : politique, droits et mouvements indigènes, éthique, éducation à la santé, développement durable, etc. Pour avaliser ces orientations scolaires, l'école s'appuie sur différents projets (ISA/FOIRN) intégrés au Programme régional de développement durable indigène du Haut Rio Negro. Elle bénéficie dans cette perspective du soutien pédagogique, technique et matériel apporté par des intervenants spécialisés indigènes ou non. L'objectif de ce programme auquel participe l'école est de favoriser l'autonomie alimentaire de la région, non seulement en développant des projets de recherche pour augmenter et diversifier l'alimentation (pisciculture, aviculture...), mais aussi en revalorisant les connaissances traditionnelles (histoires, mythes, légendes, respect des lieux sacrés...) et en les utilisant comme cadre de référence pour améliorer le mode vie et la gestion du territoire. Selon les demandes des populations du fleuve Içana et de ses affluents, différents projets de recherche ont été développés : pisciculture, aviculture, gestion environnementale, valorisation des aliments traditionnels, apiculture, gestion des ressources piscicoles et histoires traditionnelles.

### Conclusion

Afin de maintenir sa légitimité dans des territoires qui eux-mêmes sont fragiles du point de vue des ressources et d'assurer les conditions d'une nouvelle gouvernance qui ne peut plus relever du modèle corporatiste et autoritaire, la plupart des États d'Amérique latine ont mis en place une décentralisation participative auprès des populations les plus vulnérables aux effets de la globalisation (ouverture du marché

intérieur à la concurrence). La délimitation de territoires collectifs pour les communautés indigènes permet à la fois de répondre à leurs demandes (reconnaissance identitaire, droits territoriaux, éducation interculturelle...) et de préserver des régions stratégiques (biodiversité, eau, minerais, hydrocarbures...) soumises depuis les années 1990 aux pressions internationales (Banque mondiale, Banque Interaméricaine de développement...) relayées par les organisations écologistes. D'un côté, il s'agit de confier aux Indigènes la gestion et la protection de territoires à préserver pour l'« avenir de l'humanité », de l'autre, une fois ces territoires délimités et protégés, il devient possible de livrer la plupart des terres non concernées à une exploitation capitaliste afin de céder aux intérêts des grandes entreprises internationales, notamment forestières et minières.

Cet équilibre précaire a permis l'avènement d'une forme d'éducation scolaire originale dans les marges périphériques des États d'Amérique latine, à la fois respectueuse des cultures et des savoirs indigènes et ouverte sur ceux des sociétés de la globalisation. Dans les territoires indigènes de l'État d'Amazonas, l'école n'est plus un espace clos, séparé des réalités locales, sociales et productives, mais un lieu d'interaction, d'articulation, d'échange et de redéfinition de connaissances où le dialogue interculturel favorise de nouvelles possibilités en termes de développement socioéconomique pour l'ensemble de la population indigène (Tassinari 2001).

L'éducation scolaire indigène dans l'Amazonie brésilienne est cependant en train de modifier profondément les rapports de domination entre la société nationale et les populations autochtones. En disposant de leur propre territoire et d'une éducation adaptée à leur mode de vie et aux projets qu'ils souhaitent développer, ces peuples premiers, à l'image des Baniwa, ont commencé à reprendre leur destin en main et à devenir acteurs du changement de leur société tout en gardant une certaine distance critique par rapport aux autres modèles.

Contrairement à d'autres formes d'éducation bilingue interculturelle où il s'agit d'amener des élèves différents (généralement issus de minorités) à s'intégrer au modèle dominant par des ajustements pédagogiques prenant en considération leur langue et leur culture durant les premières années, voire les premiers mois, cette éducation scolaire indigène s'appuie, de l'enseignement primaire au secondaire, sur deux « modèles culturels » sans chercher à les hiérarchiser. En travaillant leur complémentarité et en les transformant par une dialectique, celle-ci peut favoriser l'avènement de nouvelles perspectives, notamment la mise en place de projets de développement alternatifs.

Cependant, si la législation brésilienne rétrocède aux Amérindiens le droit de décider des projets les concernant, si quelques États comme l'Amazonas et certains municipes comme São Gabriel soutiennent ce processus, il demeure fragile devant d'autres enjeux, notamment économiques et écologiques, qui ne sont pas toujours contradictoires.

### Bibliographie

Albert, B. & Le Tourneau F.-M. (2005). « Florestas nacionais na terra indígena yanomami: um cavalo de Tróia ambiental ? » In : F. Ricardo (dir.), *Terras*

- indígenas e unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições.* São Paulo: Instituto socioambiental : 372-383.
- Badie, B. (1995). *La fin des territoires. Essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect.* Paris: Fayard.
- Balandier, G. (1955). *Sociologie actuelle de l'Afrique noire, dynamique sociale en Afrique centrale,* Paris: PUF.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture.* Paris: Gallimard.
- Fausto, C. (2002). « Faire le mythe. Histoire, récit et transformation en Amazonie », *Journal de la société des américanistes*, n°88 : 69-90.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir, naissance de la prison,* Paris: Gallimard.
- Gallois, D. (2001). Sociedades indígenas e desenvolvimento : discursos, praticas, para pensar a tolerância. In : Luis Donisete Benzi Grupioni, Lux Vidal, Roseli Fischmann. (Org. ). *Povos indígenas e tolerância.* São Paulo: Edusp, p. 167-190.
- Galvão, E. (1959). *Aculturação indígena no Rio Negro.* Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, antropologia, vol. 7.
- Gomes, M. (1991). *Os índios e o Brasil.* Petrópolis: Vozes.
- Gow, P. (2001). *An Amazonian myth and its history,* Oxford: Oxford University Press.
- Hill, J. (1983). *Music, myth and communication in Wakuena society.* PhD in anthropology, Indiana: Indiana University.
- Koch-Grünberg, T. (1995)(1909: 1<sup>re</sup> édition). *Dois anos entre os indígenas. Viagens no Noroeste do Brasil (1903-1905).* Manaus: EDUA/FSDB.
- Kohler, F. (2009). « Du caboclo à l'indigène : réflexions sur l'ethnogenèse au Brésil », *Journal de la société des Américanistes*, vol. 95, n°1.
- Krech, S., (1999). *The ecological indian. Myth and History.* New York – London: A.A. Norton & C°.
- Meunier, O. (2010a). « Dynamique de l'éducation bilingue interculturelle dans l'Amazonie brésilienne », *Revue internationale de sociologie*, vol. 20. n°3.
- Meunier, O. (2010b). « Reprise d'initiative et éducation interculturelle chez les Amérindiens de l'Amazonie brésilienne (Etat d'Amazonas), *Recherches en éducation*, n°9.
- Oliveira, A.E. (1979). *Depoimentos Baniwa sobre as relações entre índios e "civilizados" no Rio Negro.* Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi, antropologia, n°72, Belém.
- Oliveira, A.E. (1992). *O mundo transformado: um estudo da "cultura de fronteira" no Alto Rio Negro.* Thèse de doctorat en anthropologie, Brasília: université de Brasília.
- Posey, D. A. (dir.) (1997). *Cultural and Spiritual Values of Biodiversity. A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment,* Nairobi: UNEP/ITP.
- Sen, A. (2006). « Usos y abusos del multiculturalismo », *Este País*, n°184 : 4-12.
- Severi, C., 2007. *Le Principe de la chimère. Une anthropologie de la mémoire.* Paris : Édition Rue d'Ulm/Musée du Quai Branly.
- Silva, A.B.A. (1975). *A civilização indígena do Uaupés : observações antropológicas etnográficas e sociológicas.* Rome: Ateneo Salesiano.
- Tassinari, A. M. I. (2001). Escola indígena : novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In : *Antropologia, historia e educação.* São Paulo: Global.

- Wright, R. (1981). *History and religion of the Baniwa peoples of the upper Rio Negro valley*. Thèse de doctorat en anthropologie, Stanford: Stanford University.
- Wright, R. (1989). "Uma historia de resistência: os heróis Baniwa e suas lutas". *Revista de antropologia*, vol. 30-31-32, Unicamp : 355-381.
- Wright, R. & Hill J. (1985). "History, ritual and myth: nineteenth century millenarian movements in the northwest Amazon". *Ethnohistory*, vol. 33, n°1 : 31-54.

**NOTE SUR L'AUTEUR**

IUFM de Villeneuve d'Ascq - 365, rue Jules Guesde - 59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Laboratoire RECIFES (EA 4520) - Maison de la recherche - Université d'Artois - 9, rue du Temple  
BP 10665 - 62030 Arras cedex

[olivier.meunier@univ-artois.fr](mailto:olivier.meunier@univ-artois.fr)

<http://www.univ-artois.fr/recherche/unites-de-recherche/recifes/presentation>

CHAPITRE 8. TERRITOIRES D'OUTRE-MERS ET ESPACE SCOLAIRE :  
... DE LA QUESTION DU « NIVEAU »

Philippe LACOMBE

Sociologue, Professeur des Universités

**Résumé :** Depuis *Les héritiers* (Bourdieu), les fonctions de reproduction de l'école et des familles sont connues. Les plus récents travaux montrent un accroissement des inégalités, en France, face à la perspective de la « réussite scolaire ».

Dans les Outre-mer, pour de nombreuses raisons, l'école reste très inégale (Kohler, Wacquant) ; les performances des élèves lors des tests nationaux conduisent à y déplorer un moindre niveau.

Après avoir caractérisé un certain nombre de facteurs limitant objectivement la performance, du côté des élèves, des familles et de l'institution – au-delà des appréciations subjectives – nous nous attachons à comprendre les conditions d'évaluations positives.

**Abstract:** Since Bourdieu's book, *The Inheritors (Les Héritiers)*, functions of reproduction transmitted by school and families are well known. The most recent studies show how inequalities concerning "academic achievement" are increasing in France.

In French overseas departments, for many reasons, school remains unequal (Kohler, Wacquant); pupils results, at national tests, show a lower level compared to those of metropolitan France.

We will first describe some factors, depending on pupils, families or even institution, which objectively limit performances, - beyond subjective judgments-, before explaining which conditions are needed for a positive assessment.

**Réfè :** Dépi Bourdieu matjé *Les Héritiers* tout moun sav ki manniè lékol épi lafanmi ka ripwodui la société. An Frans sé dénié létid-la ka montré kouman réyisi lékol pli an pli rèd pou lé maléré.

Kohler épi Wacquant ka di ki pou tout kalté rézon sé menm bagay-la adan lé « outre-mers ». Dayè, dapré sé tes nasional-la, yo ka konstaté nivo sé zélèv-la pli ba.

Nou étidié kay sé zélèv-la, sé fanmi-a ek adan lékol-la sa ki pé vréman jennen réyisit sé manmay-la. Apré nou chèché konprann adan ki kondision siti-yasyon-an pé pwogrésé.

*Traductions Constance de Ayala, Christian de Vassoigne.*

« ... il n'est pas inutile de considérer par quelles voies matérielles s'est lentement construit le système qui assure à la société la conservation permanente des produits de la pensée individuelle et collective » (Leroi-Gourhan 1964 : 261)

Plusieurs années passées dans les territoires d'outre-mer à occuper diverses responsabilités<sup>1</sup> au sein du système éducatif, l'enseignement et la recherche, me permettent de dégager des constats et de suggérer quelques analyses et perspectives.

Une assertion, largement partagée par les enseignants et responsables du système éducatif, témoignerait d'un niveau et de performances scolaires plus faibles dans les outre-mers qu'en métropole ; et les faits sont là, les évaluations locales,

<sup>1</sup> Pendant cinq années j'ai dirigé l'IUFM du Pacifique (Nouvelle-Calédonie, Polynésie Française, Wallis et Futuna) puis en Guyane, j'ai été Délégué Régional à la Recherche et la Technologie.

lorsqu'il est possible d'y accéder car c'est un tour de force tant celles-ci semblent être classées secret défense<sup>2</sup>, étant nettement en deçà des statistiques nationales<sup>3</sup>. Dès lors on opte pour une culture du secret pour ce qui concerne les évaluations, ou bien pour une prudence indispensable quant à la validation de comparaisons difficiles à objectiver, et susceptibles d'alimenter des polémiques plus politiques que scientifiques (position de la DEPP<sup>4</sup>).

Des explications « naturalistes » pour ne pas oser aller au delà, renvoient aux imaginaires sur l'outre-mer, et à des stéréotypes associant dans une homologie parfaite, les hommes et la nature : le soleil, la plage, les cocotiers, les habitudes de paresse, de nonchalance, l'absence de motivation des jeunes, la luxuriance d'une nature prolifique, etc. Faut-il seulement y rappeler le taux de chômage plus élevé qu'en métropole, notamment chez les jeunes ?

Hors de ces quelques poncifs, comparer des résultats scolaires, d'une académie à l'autre, d'un département ou d'un établissement à l'autre, nécessiterait de pondérer de quelques grands traits les unités sur lesquelles portent ces comparaisons : redresser par exemple les résultats bruts par les caractéristiques socioculturelles des élèves permet de mesurer « l'effet établissement », la « valeur ajoutée », sans hiérarchiser le seul effet socio-spatial du recrutement ; il est ainsi probable qu'à Wallis et Futuna le taux d'inactifs ou de professions et catégories sociales (INSEE) du secteur primaire dépasse largement les « moyennes nationales ».

Les fausses évidences masquent pourtant des situations préoccupantes ainsi que des perspectives incertaines. Chacun des territoires d'outre-mer possède une histoire singulière, un rapport à l'Etat et au système éducatif bien distincts. Les éléments de contexte sont indispensables pour comprendre leurs développements contemporains ; la bonne volonté des nouveaux hussards de la république ne peut pas suffire à gommer un passé, voire passif, parfois lourd, mais surtout toujours présent.

La Polynésie Française dont l'étendue équivaut à la superficie de l'Europe, Wallis et Futuna que peu d'adultes métropolitains savent situer sur une carte, la Nouvelle-Calédonie et son territoire en trois provinces particulièrement hétérogènes, auxquelles on pourrait ajouter la Guyane même si ce n'est pas une île d'un point de vue physique, renvoient à des imaginaires et des réalités, sociales, culturelles, économiques, politiques, pour le moins contrastées. Il n'est pas possible de parler d'un outre-mer français.

Pourtant les espaces vécus des jeunes scolarisés ont en commun le fait d'être confrontés encore aujourd'hui à une scolarisation effectuée bien souvent dans une langue qui n'est pas celle qui les a socialisés, en famille ou entre pairs ; et si cette

---

<sup>2</sup> « Enquête sur le niveau scolaire : les cachotteries de la France (...) dans la dernière enquête Pisa de l'OCDE, les résultats de ses élèves sont désespérément moyens (...) mais elle a réussi à se faire remarquer : parmi les 65 pays ayant participé à l'étude, elle est en effet la seule à avoir refusé de répondre à une série de questions, celles sur les établissements scolaires... » (Quotidiens, décembre 2010).

<sup>3</sup> En 2006, le quotidien local livrait aux néo-calédoniens le différentiel très négatif des résultats aux évaluations en CE2 : de moins 13% à moins 19% selon les disciplines ; avec des écarts très substantiels d'une province à l'autre (jusqu'à moins 50%) devenant ainsi une question très politique.

<sup>4</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN).

distance entre la socialisation dans une langue qui n'est pas celle de leur scolarisation n'était qu'une métaphore du hiatus culturel entre leur espace culturel et celui de l'école ? Comprendrait-on alors mieux les obstacles objectifs à leur performance scolaire ? Il faut aussi rappeler que « dans les années 70, rien ne distingue l'expérience scolaire d'un enfant des DOM-TOM de celle d'un enfant métropolitain » (Salaun 2005); nos ancêtres les gaulois sont alors toujours là... et les évolutions donc récentes.

Quel sens peut avoir la hiérarchie des savoirs proposés par l'école ? Quelle utilité sociale portent les savoir-faire transmis ?

Dans ces « poussières d'empire » encore appelés communément DOM-TOM, sait-on que soixante-quinze langues<sup>5</sup> sont encore usitées, dont vingt huit langues kanak, neuf langues polynésiennes, six langues amérindiennes (Guyane) voire bien davantage ? Lorsque l'on se rappelle que l'officialisation d'une langue a toujours été en France une affaire d'Etat... comment ne pas repenser à la vaste entreprise de civilisation, homogénéisation, assimilation, nationalisation, entreprise par les hussards noirs de la République sous Jules Ferry ? Aujourd'hui les mêmes vocables qu'hier en « provinces », de « brousse », « broussards », voire « ploucs », restent utilisés dans les outre-mer. La colonisation y a été puissante, rapide, parfois très violente ; la langue, et l'école ont toujours compté parmi les instruments efficaces au service de ces politiques.

La situation langagière diffère bien entendu d'un territoire à l'autre ; nous ne sommes pas ici dans le cas d'enfants de migrants scolarisés dans une langue, celle du pays d'accueil ; nous sommes, même s'il existe des langues d'immigration en Guyane par exemple, dans une situation de scolarisation dans une langue qui n'est pas, celle du quotidien. Nous tenterons de comprendre l'inscription plus globale des rapports à l'école dans ces espaces culturels, les inférences sur les évaluations scolaires telles qu'elles sont pratiquées, les perspectives d'avenir aussi.

### **Les familles, l'offre scolaire et l'ordre du monde**

Certains s'étonnent encore de l'absence des parents d'élèves à l'école, « je ne vois notamment jamais ceux qui en auraient le plus besoin... » est répété à l'envi par les enseignants ; beaucoup a été dit, mais l'on sait aujourd'hui que la mobilisation de la famille est l'un des ingrédients importants d'une carrière scolaire réussie. Il n'est pas possible de confondre invisibilité des parents, absence de ceux-ci dans les instances éducatives, et désintérêt envers l'école ; la distance des parents à l'école covarie la plupart du temps avec leur propre expérience scolaire. Et lorsque ceux-ci ne maîtrisent pas la langue officielle, ou mal, celle des enseignants, cela surajoute à cette distance sociale.

Par ailleurs les grands-parents, quand ce ne sont pas les parents, ont dans certains cas été interdits d'école ; ou bien scolarisés dans des espaces de relégation ; il n'est pas possible d'exiger aujourd'hui des performances scolaires d'excellence de la part d'enfants, alors que l'on a exclu leurs parents ou grands-parents de cet espace ; le rapport à l'école se construit aussi pour partie dans la transmission générationnelle. Or apprendre c'est grandir ; c'est accepter de quitter sa « famille », et de s'émanciper ; c'est pour partie parfois « trahir » ; et si ce hiatus est présent potentiellement chez

---

<sup>5</sup> Charte européenne des langues régionales et minoritaires de 1992.

beaucoup, celui-ci est d'autant plus douloureux que les distances sont importantes entre l'école et la culture locale (dans les milieux populaires et infra).

Et si l'exclusion n'a pas été aussi radicale dans tous les outre-mer qu'en Nouvelle-Calédonie - il a fallu attendre la fin des années soixante pour que le premier bachelier kanak réussisse ce diplôme... -, une faible appétence historique entre les familles, de milieux populaires et/ou autochtones, et l'école, peut être comprise. Il en reste aujourd'hui bien davantage que des scories : lors d'invitations ou déplacements il est simple de constater l'absence totale de livre, ouvrage, voire journal, dans la plupart des maisons ; la familiarité à l'écrit ne peut y être considérée comme relevant d'un bain culturel. Bien souvent il n'y a pas de librairie, hors des foyers urbains, rares sont les bibliothèques, difficile l'accès à internet, et parfois l'absence même d'un quotidien local peut être relevé (Wallis et Futuna). Il est bien plus simple de trouver la presse internationale et économique à Bora Bora que de parvenir à mettre la main sur un ouvrage périscolaire... Egalité des chances ?

Est aussi posée la question essentielle de la langue, puisque « l'inégalité linguistique est aujourd'hui sans conteste l'un des vecteurs les plus puissants de l'inégalité face à l'école en Nouvelle-Calédonie » (Kohler et Wacquant 1985) ; même si un certain nombre de précautions doivent être prises par rapport à un déterminisme devant être nuancé selon les groupes ethniques et sociaux, il n'en reste pas moins que si le français est imposé, et généralement accepté, comme langue d'école, peuvent se développer des formes plus ou moins conscientes de résistance passive à son apprentissage, tant il est vrai que la langue ne peut être extraite des rapports entre les familles et l'école, et au-delà de la relation des outre-mer à l'Etat.

Les conditions de vie des enfants sont par ailleurs constitutives des possibilités d'investir pleinement leur carrière d'écoliers ou collégiens ; hors des grands foyers urbains lorsqu'il en existe, et même parfois dans les proximités de Nouméa, Papeete, Cayenne, existent quantité d'habitats insalubres, squats et autres bidonvilles ou favelas. Penser que tous les enfants scolarisés bénéficient d'une chambre, d'un bureau, ou même d'un lit, d'eau courante et d'électricité relève de l'ineptie ; dès lors les inciter à effectuer un exposé ou une recherche documentaire peut, sans précautions, constituer une discrimination, si ce n'est une violence symbolique, à l'égard de beaucoup d'entre eux ; pourtant une classe est bien souvent une microsociété.

Les achats de rentrée, les tenues sportives, les livres et matériels scolaires, posent d'autres questions économiques plus visibles ; les Antilles tentent de les neutraliser, de même que la Guyane, en imposant à toutes et tous, un uniforme ; plutôt un tee-shirt de couleur selon son groupe d'âge et de classe... Mais la Guyane est un territoire attractif, très attractif, trop diront certains : entourée et à proximité de « pays pauvres », cette enclave Européenne en Amérique du Sud brille, comme l'or qui en a fait sa renommée (avec son baignoire). Aussi la démographie galopante (cinq pour cent par an) est essentiellement liée aux migrants des états du Nord Est du Brésil, du Surinam, du Guyana, d'Haïti, venus chercher travail, protection sociale et accessibilité sanitaire. Outre l'importante question de la langue, celle du statut (légal/clandestin) est essentielle ; il est trop risqué, car révélateur de situation d'illégalité, de scolariser dans ce cas ses enfants ; par ailleurs la précarité nécessite des entraides et solidarités familiales qui peuvent éloigner les enfants de l'école. Ainsi en Guyane, existe-t-il un

Observatoire de la non scolarisation (ONS) : non scolarisation, mal scolarisation, déscolarisation, même s'il est difficile de construire des indicateurs fiables, concerneraient de 8 à 15 % des populations scolarisables...

Enfin la question des moyens est essentielle ; tant en Guyane où l'essor démographique nécessite la mise en œuvre annuelle de constructions scolaires (écoles, collèges, lycées), que dans le Pacifique où l'éventail très réduit de formations professionnalisantes au lycée par exemple, ne répond pas aux besoins des territoires ; et où corrélativement s'accroît la distance entre la demande sociale et l'offre de formations techniques ou professionnelles. Si à Wallis et Futuna, l'essor démographique ne se pose pas dans les mêmes termes il faut rappeler la forte émigration vers la Nouvelle-Calédonie, la métropole, ou encore la Polynésie<sup>6</sup>. L'absence totale de tourisme, d'industrie, de commerce (autre que produits de première nécessité), et même d'investissement sur le territoire (la question du foncier est un réel frein), se conjugue à un « repli religieux » et au-delà social, contenant les jeunesses wallisiennes et futuniennes, dans une précarité sociale et culturelle. Certains manuels scolaires, vus lors de mes visites d'école, datent des années cinquante...

### La culture scolaire et les cultures sociales

La question essentielle des savoirs communs ne peut être disjointe de celle des conditions de leur acquisition ou de leur construction par les élèves. Le sens et la valeur attribués au savoir constituent l'un des ingrédients essentiels de la réussite scolaire.

#### **Les oripeaux contemporains de kannibals et vahinés**

« Kannibals et vahinés » (R. Boulay, Editions de l'aube, 2000) renvoient à des imaginaires bien distincts. Les stéréotypes contemporains s'inscrivent dans les racines anciennes des récits de marins, d'aventuriers, d'écrivains, ou bien de voyageurs.

Pour les uns, les kanaks ou canaques, ils héritent d'un imaginaire belliqueux et inhospitalier lorsqu'ils ne sont pas anthropophages, ou cannibales... Pour les autres, une certaine dignité entoure leurs ancêtres tout aussi guerriers ; les polynésiens sont venus de Hawaï, avec leurs pirogues traditionnelles ; ils sont beaux et accueillants, les vahinés parées d'idéaux esthétiques et sexuels.

Les scientifiques eux-mêmes ont naturalisé et bicatégorisé les « peuples » mélanésiens et polynésiens...

Aujourd'hui, dans l'hôtellerie et la restauration, au gré des nombreuses campagnes de promotion touristique, l'accueil, la douceur, la beauté des corps, la qualité de service, et bien entendu le sourire, seraient constitutifs de l'identité polynésienne. A contrario, en Nouvelle-Calédonie, l'incapacité de savoir décliner les bonnes manières, la rusticité voire la rudesse, la malpropreté des corps, le défaut d'hygiène, le danger... réactualisent ces stéréotypes anciens.

On retrouve cette binarité entre les Antilles et la Guyane, pourtant alliées dans un destin commun au niveau universitaire (l'université des Antilles et de la Guyane) : aux uns les palmiers, cocotiers et touristes ; aux autres le danger, les grands fleuves, l'enfer vert.

Dans un essai récent, le sociologue E. Morin propose une formation du futur citoyen fondée sur l'éducation à la connaissance, la définition des problèmes clef du monde, la compréhension de l'unité de la condition humaine, l'histoire et le destin du

<sup>6</sup> Il y a bien davantage de Wallisiens et Futuniens en Nouvelle-Calédonie par exemple, qu'à Wallis et Futuna.

genre humain « tous les humains, désormais confrontés aux mêmes problèmes de vie et de mort, vivent une même communauté de destin », une distance au positivisme scientifique, un humanisme altruiste, et l'élaboration d'une « anthropo-éthique ». Bien loin donc des pauvres et récurrentes réflexions contemporaines sur les rythmes scolaires, la suppression des notes, la diminution d'une heure de tel ou tel enseignement disciplinaire, la partition entre socle commun et développement de la personne...

La même année, l'ouvrage collectif - *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université* - interroge la tension entre deux approches de la culture scolaire : la « contrainte » des programmes, les savoirs prescrits par l'école, et l'ouverture au monde, les savoirs construits par les élèves. Malgré réformes et efforts successifs, la culture scolaire légitime reste la culture académique élaborée pour l'essentiel il y a plus d'un siècle. Les historiens ont par ailleurs montré que l'idée de transmission par l'école d'une culture commune à l'ensemble des membres de la communauté nationale était bien souvent une vue de l'esprit. Ce débat lui aussi récurrent entre la nécessaire transmission de la culture classique et des grands auteurs, et les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences nécessaires à l'adaptation aux mondes contemporains en mutation, conserve toute sa pertinence. Mais ici, en outre-mer, la distance entre l'école et les élèves de milieux populaires se double d'obstacles linguistiques et culturels.

Sans revenir sur « nos ancêtres les gaulois » présents fort tard dans les programmes scolaires, la sélection des savoirs disciplinaires érigés en culture commune et neutre soulève un certain nombre de remarques. La question des « frontières » enseignées en histoire et géographique comme des limites ou barrières entre pays laisse perplexes les jeunes amérindiens qui vivent sur les fleuves de Guyane ; ceux-ci sont culturellement des espaces de vie, d'échange, de passages... tout sauf des obstacles administratifs car de plus ceux-ci partagent une langue avec les autres populations du fleuve, d'une rive à l'autre, indépendamment de leur nationalité. Les mathématiques, véhiculant un imaginaire d'universalité, sont enseignées avec une apparente neutralité alors que leur mise en œuvre suppose des compétences d'abstraction mais surtout des rapports à l'écriture maîtrisés et la structuration de la « langue » ou pensée mathématique. Pourtant les élèves, dépositaires de cultures sociales, ne sont pas des « idiots culturels » au sens de Garfinkel ; les contenus et modalités d'enseignement des savoirs scientifiques doivent être intégrés aux savoirs culturels locaux, au lieu de postuler l'universalité de la pensée rationnelle. Les ethnomathématiques doivent permettre d'avancer sur la mise en relation entre des compétences mathématiques à construire, et les caractéristiques culturelles des élèves : les racines culturelles des savoirs quotidiens, tressage ou tapas à Wallis et Futuna, tatouages en Polynésie, chambranles ou flèches faitières en Nouvelle-Calédonie constituent des savoirs mathématiques profanes, capitalisables dans l'espace scolaire, et qui donneraient le sens manquant aux apprentissages abstraits. Car, en cours de mathématiques, pour « résoudre un problème, il faut en saisir la nature, donc savoir lire et comprendre un énoncé écrit » (Morris 1980). « La langue des mathématiques intervient pour une grande majorité des enfants de Nouvelle-Calédonie, comme une troisième langue après la langue océanienne d'origine et le français du quotidien ». (Lavigne 2009 : 163)

### **« Regarde-moi quand je te parle »**

*A Wallis et à Futuna, l'ordre social ne postule pas une égalité entre les individus ; des familles « de sang royal » aux plus modestes, une subtile hiérarchie confère à chacun sa place dans cette société locale ; les hommes dominent les femmes, et les anciens dominent les jeunes, même si cela est un peu rapidement énoncé.*

*Si dans la culture occidentale regarder un individu qui vous parle est une marque d'attention, si ce n'est d'intérêt, il est de tradition, qu'en respect à l'ordre coutumier wallisien, un jeune auquel s'adresse un adulte baisse les yeux vers le sol.*

*Ainsi au collège les enseignants de métropole sont parfois décontenancés par ces contradictions culturelles qu'ils ignorent, quand lorsqu'ils s'adressent à un élève, ou lui font une remontrance, celui-ci baisse les yeux ; cette attitude, pourtant incorporée de longue date, est alors interprétée comme une fuite, une dénégation, voire du mépris.*

*D'où cette incompréhension agacée : « regarde-moi quand je te parle »...*

*Par ailleurs, le maintien d'inégalités de naissance - il y a ainsi les familles nobles et les roturiers, même si le sens n'est pas tout à fait le même que dans les démocraties occidentales - amène quelques autres incompréhensions dans l'espace scolaire de cette monarchie démocratique... ainsi la surprise d'un enseignant d'une classe de sixième, lorsqu'à une élève de haut rang retournant à sa place, se substitue son plus proche voisin, dans la « corvée » d'effacement du tableau noir.*

Il en va de même des connaissances (empiriques) faunistiques qui pourraient être considérées, dans l'enseignement des sciences, de la biologie, et de l'entomologie aux enfants des îles. C'est dans sa langue, versus culture, que l'enfant peut cheminer entre l'observation et le concept. Vygotski a montré la nécessité de cet espace réflexif indispensable au développement conceptuel de l'enfant apprenant.

### **Le jeune mahu à l'école**

*En Polynésie Française, comme dans de nombreux territoires du Pacifique, voire dans le monde, existent, au-delà des deux genres masculin et féminin, « un troisième sexe », appelé mahu ; un homme/femme ; mi-homme mi-femme, ni homme ni femme, et homme et femme ; un corps d'homme le plus souvent, et des « manières de femme » ; expression, mouvement, voix, savoir-faire... d'une certaine féminité.*

*Cette « construction sociale » est pourtant naturalisée ; dès la petite enfance des inclinations construites, renforcées, amplifiées, souvent en famille, font d'un jeune garçon un mahu ; si les apprentissages scolaires, ou même les jeux de cour ne posent pas de problème, lorsqu'un jeune garçon joue avec des petites filles, les choses peuvent se compliquer dans le secondaire !*

*Il en va ainsi des leçons d'éducation physique et sportive, qui proposent deux vestiaires seulement ; deux barèmes d'évaluation distinguant performances féminines et masculines ; des douches pour les deux catégories... laissant le professeur d'EPS métropolitain le plus souvent, bien désarmé !*

*Il en va encore de même dans les lycées techniques, professionnels, ou hôteliers, où les spécialisations prisées des mahus sont les métiers de service et la restauration. Mais cette fois, le soin qu'ils (elles) apportent en font des professionnel(le)s recherché(e)s ; et les questions de vestiaire ou d'internat sont alors laissées à l'appréciation du proviseur...*

*A Wallis et Futuna, où là aussi la pression religieuse est très forte, les mahus n'existent pas... sur le territoire ; wallisiens et futuniens, d'origine polynésienne, étant de grands migrants, l'expression de ce « drôle de genre » leur est permis ailleurs.*

Pourtant si l'introduction des langues régionales à l'école, en Guyane comme ailleurs, est intervenue tardivement (fin du vingtième siècle), l'adaptation des programmes (contenus et didactiques) reste à faire. La culture écrite reste le support essentiel, car discriminant, de l'école. Or, pour structurer l'écrit, il n'en est pas moins indispensable de posséder une expression orale maîtrisée. Lahire (1993) explique les processus d'échec scolaire, notamment à l'école primaire en partie par cette

hégémonie de la culture écrite. Si la pensée verbale est déterminée pour partie par un processus historico-culturel (Vygotski 1997) elle nécessite en plus une transformation construite pour devenir une expression écrite maîtrisée. « Dans la situation pédagogique des collectivités d'Outre-mer, qui doit s'adapter à qui ? (...) l'école intègre quand elle permet au sujet de dépasser ses appartenances, elle désintègre quand elle disqualifie sans contrepartie l'appartenance » (Rigo 2009 : 301). Il faut rappeler ici que dans les sociétés dites traditionnelles l'oralité est exclusive ou presque, et que par ailleurs le social précède (et prime sur) l'individualité. « L'interrogation écrite », ou l'évaluation, constitue une incongruité culturelle. Quant à l'expression orale « lorsque je pose une question dans ma classe, les kanak ne répondent jamais, ils baissent les yeux, ils sont comme gênés (...) seules les filles parfois... », n'oublions pas qu'au sein de l'espace scolaire, elle s'inscrit aussi et surtout dans des codes culturels, sociaux, générationnels singuliers ; Bourdieu ne formulait-il pas l'idée que maîtriser l'orthographe, et au-delà la syntaxe, l'éloquence etc., participait de la domination sociale ? Pourtant la compétence des conteurs polynésiens, kanaks, wallisiens, futuniens, businengue, amérindiens, constitue une réelle expertise, qui mobilise l'imaginaire et de plus des « stocks » de mémoire impressionnants. Gardner (1989) a érigé en intelligences ces aptitudes mémorielles, naturalistes, artistiques, ou encore corpo-kinesthésiques, témoignant de réels savoirs et savoir-faire chez les jeunes océaniens par exemple ; mais ceux-ci, étant non reconnus ou valorisés dans l'espace scolaire, leurs détenteurs « jouent en permanence à l'extérieur », culturellement s'entend (la prise de parole obéit à des logiques culturelles différentes selon les membres d'une classe). Il en est en effet de même pour ce qui concerne le décalage culturel en éducation physique et sportive ; en Polynésie où la pirogue (va'a) est une seconde nature, la didactisation obsessionnelle de l'EPS l'éloigne des supports culturels locaux susceptibles de promouvoir l'excellence des jeunes, garçons et filles, océaniens ; en Nouvelle-Calédonie, où le football est quasi exclusivement pratiqué dans les clubs par les kanak, il reste à distance des « contenus scolaires dignes » dont la discipline a besoin pour espérer conquérir une légitimité mimétique aux autres disciplines (la distance aux savoirs et pratiques locales) dans l'espace scolaire.

### **Le recrutement et la formation des maîtres : pédagogies et didactiques**

Les questions de recrutement, de sélection, de formation des maîtres sont bien entendu essentielles. N'est-il pas indispensable que les jeunes élèves puissent si ce n'est s'identifier aux enseignants qui leur font face, au moins entretenir avec eux une proximité... Il ne peut exister pour un même individu une concurrence entre les langues par exemple ; le français langue d'apprentissage, facteur de développement intellectuel, et la langue maternelle, qui pourrait être celle de l'épanouissement personnel. L'introduction des langues régionales dans les concours de recrutement du professorat des écoles est en route, même si celle-ci a soulevé et soulève toujours de nombreux débats. Il existe même un « concours spécifique » en Nouvelle-Calédonie de « professeur des écoles en langue kanak » (2006); voulue par le membre du gouvernement chargé de l'enseignement cette perspective participe de bons sentiments, mais peine à recruter; vis à vis des langues, de leur usage, mais aussi de la promotion d'élites kanak. Le paradoxe est qu'aujourd'hui les langues sont enseignées dans la province sud, bastion « métro et caldoche »... alors que parfois, certains

partenaires y voient, comme en Polynésie, une stratégie de promotion de contenus occidentaux par une proximité affective aux langues maternelles. L'accord de Nouméa, et la loi organique reconnaissent « les langues kanak comme langues d'enseignement et de culture » ; les programmes scolaires (2005) valident à l'école primaire l'enseignement des langues et de la culture kanak. En Polynésie Française, la loi organique (2004) valide l'enseignement des langues polynésiennes ; le rapport final des Etats généraux de l'Outre-mer (2009) souhaite positionner la Guyane comme « un pôle d'excellence dans le domaine de la politique linguistique et des traditions orales » (Atelier Identité, mémoire, culture EGOM, 2009). A Wallis et Futuna, l'enseignement est bilingue ; le principe en est simple, la quotité évolue en escalier, de la petite section de maternelle au cours préparatoire, substituant peu à peu le français à la langue maternelle ; principe simple... Dans tous les concours de recrutement d'enseignant du premier degré, il devient désormais difficile, voire exclu, d'accéder au recrutement sans rien connaître du « pays » ou territoire, en termes de culture ou de langue... de petits pas sont en cours. Mais pour autant, certes en partie à cause de la tension créée par la crise sur l'emploi, l'accès des « jeunes autochtones » aux métiers de l'enseignement, reste minime. Dans son « rapport sur la condition de l'étudiant », qui a fait grand bruit en Nouvelle-Calédonie, E. Poigoune, premier bachelier kanak devenu professeur certifié de mathématiques, pointe tous les obstacles à leur réussite dans l'enseignement supérieur.

### ***La distribution spatiale des enseignants***

*En Polynésie Française, comme en Nouvelle-Calédonie, coexistent encore des instituts de formations des maîtres distincts : l'École Normale (Papeete), et l'institut territorial de formation des maîtres (Nouméa) continuent à former des instituteurs ; les Ecoles IUFM forment aux mêmes endroits des professeurs des écoles.*

*A l'origine, considérant le moindre succès des jeunes locaux à l'université, le maintien des formations d'instituteurs devait permettre un recrutement plus populaire et représentatif des populations vivant sur les territoires ; il faut aussi rappeler qu'outre une durée de formation plus courte, les écoles d'instituteurs rémunèrent leurs jeunes en formation.*

*A l'image de la métropole, où les enseignants novices et les moins titrés sont affectés dans les zones d'éducation les plus sensibles et complexes, en Polynésie Française et en Nouvelle-Calédonie, les professeurs des écoles sont affectés dans la proximité immédiate de Nouméa et de Tahiti ; les instituteurs partent eux dans les îles, ou en province éloignée ; il y existe par ailleurs un troisième corps, celui des brevetés, moins formés, qui enseigne dans les tribus les plus lointaines...*

*A Wallis et Futuna, cette question ne se pose pas, puisque dans le premier degré, seul le corps des instituteurs est ouvert!*

En Guyane, les travaux de F. et P. Grenand (1990) suggèrent la nécessité de travailler à la fois sur « l'adaptation de programmes qui aient à la fois un contenu social et linguistique (...) mais aussi à la nécessité de casser l'extranéité du recrutement en associant des éducateurs ou moniteurs, médiateurs bilingues, issus des communautés concernées ». Mais aujourd'hui hors quelques travaux de recherche en cours (Vernaudo 2007 à 2011) le plurilinguisme des élèves n'est pas considéré comme un point de force ou même un objectif, dans leur formation. Quoiqu'il en soit, les résultats dans la modification sociologique du recrutement des enseignants du premier degré n'est guère sensible : en Guyane en 2004, « 62% des professeurs des écoles stagiaires, sont nés en métropole ; 28% sont nés aux Antilles ; même si ces

variables ne sont que de grossiers indicateurs le solde est insignifiant ». En Nouvelle-Calédonie, les concours de professeurs des écoles voyaient (entre 2004 et 2009) la réussite d'une majorité de jeunes calédoniens ; mais les réussites des kanak restaient exceptionnelles. La Polynésie française, par différentes mesures mais surtout en raison de l'absence de véritable binarité sociale comme en Nouvelle-Calédonie (kanak/caldoche), parvenait à promouvoir par ces concours les jeunes polynésiens.

L'impulsion du changement est avant tout d'ordre politique ; il convient d'innover localement à l'intersection des cultures, dans un « projet de pays » fort et consensuel ; et que le relais soit acquis au niveau national. Ensuite il est indispensable d'investir dans la recherche et de produire de la connaissance nouvelle, permettant l'intégration de savoirs locaux, donnant du sens aux savoirs scolaires ; elle n'existe pas aujourd'hui. Par ailleurs développer une politique volontariste favorisant la promotion d'élites locales est essentiel. Puis, réfléchir à la transposition didactique, avec eux, dans le cadre de recherches action, associant les enseignants et instituts de formation, mais aussi les intégrer dans le cursus de formation initiale... La seule bonne volonté ne suffit pas ; chacun à sa place peut participer à ces innovations.

### Eléments de prospective et de synthèse

Beaucoup reste donc à faire pour que l'espace scolaire et les territoires d'outre-mer ne soient pas des entités aussi disjointes que par le passé ; l'enjeu de la majoration des performances scolaires est tout aussi important dans un projet de territoire qu'à l'échelle d'une nation ; même si certains des territoires concernés ont rendez-vous avec une éventuelle indépendance.

Les dernières évaluations de l'OCDE (Pisa 2009) classent la France parmi les pays peu performants en matière de luttes contre les inégalités scolaires ; d'autres parviennent à concilier équité et performances scolaires. Mais que ce soit en mathématiques ou en français, la part des « élèves les moins performants s'est très sensiblement accrue en France (...) il y a de plus en plus d'élèves en échec scolaire, et les inégalités se sont creusées »...

Ce n'est pas en cachant les résultats des évaluations nationales, ou locales, que les enseignants notamment, conserveront de la confiance dans le système éducatif et leurs actions. Cette mauvaise habitude vaut aussi pour la production scientifique relevant des SHS. Comment ne pas s'étonner de l'absence totale de postes de chercheurs et enseignants chercheurs dans les Universités des territoires concernés, que ce soit en sociologie, psychologie, sciences de l'éducation.

Des programmes locaux existent servant à former et promouvoir les jeunes locaux acceptant d'aller se former en métropole ; certains d'entre eux ont fait leurs preuves et doivent continuer voire diffuser (« quatre cent cadres » en Nouvelle-Calédonie) ; d'autres servent à préparer les jeunes à une vie métropolitaine autant qu'aux habitudes de travail et niveaux d'exigence... ceux-ci avaient permis de faire émerger quelques « élites locales » (Wallis) mais disparaissent par soucis d'économie.

Les enseignants, jeunes ou non, peuvent se mobiliser ; si beaucoup d'entre eux éprouvent un sentiment de malaise, 46% l'éprouvent par rapport à « leur impuissance face à l'idéal de réussite de tous les élèves » (sources MEN), encore faut-il leur fournir les moyens de dépassement de ces constats d'échec. Seule une solide formation pédagogique et didactique le permet. Par ailleurs dans ces espaces singuliers, où les

enseignants du second degré sont affectés pour des contrats de deux fois deux ans, une formation précédant l'affectation en outre-mer par des modules culturels et linguistiques, même par correspondance, témoignerait d'une implication et d'un volontarisme pédagogiques ; ceci est assez simple à contractualiser avec une université.

« Le nouveau pacte éducatif » proposé par le bureau national du PS (2010), visant à « promouvoir l'égalité dès le plus jeune âge » doit se décliner en propositions concrètes afin de tendre vers la « mixité sociale attendue »... et évaluées, pour ne pas rester un chapelet de bonnes intentions. Fixer comme intention « la communauté de destin » nécessite d'être capable d'avancer dans le vieux débat qui consiste à penser un universel, décliné dans un singulier. L'espace des outre-mer peut constituer un laboratoire fécond des possibles affranchissements d'un destin écrit à l'avance, favorisé par l'École.

### Bibliographie

- Alby, S. & Léglise, I. (2006). « Minorization and the process of minorization », *International Journal of the sociology of Language*, n°182.
- Gardner, H. (1989). « Les différentes formes d'intelligence », Retz psychologie.
- Grenand, F. et Renault-Lescure, O. (1990). Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : Approche culturelle et linguistique [Coll. *La Nature et L'homme*], Orstom, Cayenne.
- Kohler, J.-M. & Wacquant, L. J.-D (1985). *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, Institut Culturel Mélanésien.
- Lacombe, P. ; Bellec, S. ; Chlous, F. ; Leroy, N. (2007/2008). « La jeunesse wallisienne, entre tradition et changement social », 2 tomes, rapport pour le Ministère de l'Outre-mer.
- Lacombe, P. (2008). « Les identités sexuées et le « troisième sexe à Tahiti », Cahiers du Genre, CNRS, n°45, Masculinités sans hommes ?
- Lacombe, P. ; Chlous, F. ; Bellec, S. ; Le Bars, C. (2010). *Analyse d'itinéraires d'enfants du Caillou*, Nouméa, CDP N.C.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, P.U.L.
- Lavigne, G. (2009). « Enseigner les mathématiques en langues kanak et océaniques », in Colloque *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le Geste et la Parole*, t.1 *Technique et langage*, Paris, A. Michel.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Morris, R. (1980). « Etudes sur l'enseignement des mathématiques », UNESCO.
- PISA (2009). *Rapport annuel sur l'évaluation des établissements scolaires en Europe*, OCDE.
- Rigo, B. (2009). « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? », in Colloque *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.

- Salaun, M. (2005). « L'école indigène en Nouvelle-Calédonie », P.U.R Histoire.
- Vernaudon, J. ; Fillol, V. et coll (2009). « Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane », Colloque, Cahiers du Pacifique sud, L'harmattan.
- Vernaudon, J. & Sam, L. (2009). « La réforme plurilingue de l'école en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie Française et à Wallis et Futuna », in Colloque *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

**NOTE SUR L'AUTEUR**

4 venelle de Kervalous  
29480 Le Relecq Kerhuon\_  
[directeur@oned.gouv.fr](mailto:directeur@oned.gouv.fr);  
[philippe.lacombe@univ-brest.fr](mailto:philippe.lacombe@univ-brest.fr)

## CHAPITRE 9. LES ESPACES SOCIAUX DES ADOLESCENTS DE GUADELOUPE

Martine ALBERTINI

Docteur en Géographie et Sciences de l'Education  
Cadre/CREPS Antilles Guyane et Cité Scolaire d'Excellence Sportive du CREPS

**Résumé :** Cette communication est tirée d'une recherche de terrain menée pour la première fois en Guadeloupe et qui explore la façon dont une population d'adolescents insulaires construit ses territoires et leur donne du sens.

Ce travail combine à la fois des dimensions qualitatives et singulières (études de cas) et un traitement plus quantitatif et statistique. C'est à partir des données fournies par des questionnaires d'enquête et des cartes mentales que nous développerons ici ce que les pratiques et les cheminements nous apprennent de la jeunesse guadeloupéenne et de sa territorialité. Les quatre grands groupes repérés construisent à partir de leurs pratiques respectives des territoires qui les particularisent et les investissent en mobilisant des logiques diverses que nous avons identifiées.

Cette étude renseigne aussi sur la société guadeloupéenne actuelle et ses lignes de fracture. Ces résultats pourraient être élargis à nombre de pays « émergents » et de sociétés « traditionnelles », confrontés aux mêmes évolutions et à des défis similaires.

**Mots clefs :** Territoires, jeunesse, identité, mobilité, vie quotidienne.

**Abstract:** This article is based on part of a ground research done in Guadeloupe. It investigates, from various points of view, the way a population of island teenagers builds its territories and gives them meaning.

First ever of the kind in Guadeloupe, this study on territories combines qualitative elements and case studies with a more quantitative and statistical treatment. From the data supplied by survey questionnaires and mental maps, we will determine what our survey population's practices and movements teach us about its territoriality. We identified four large groups who build similar territories with their practices but occupy the space with very diverse logics.

This study provides also information about the Guadeloupean society and its discrepancies. These results could be widened to numerous "emergent" countries and to "traditional societies" confronted with the same evolutions and similar challenges.

**Key words:** Territories, youth, identity, mobility, daily life.

**Resumen:** Este artículo estudia una parte de una investigación hecha por primera vez en Guadalupe, departamento francés de América. Examina de diferentes maneras como una población de adolescentes isleños construye sus territorios y les da sentido.

Ese estudio sobre los territorios combina a la vez dimensiones cualitativas y singulares (estudio de mercado) y un tratamiento más cuantitativo y estadístico. Es a partir de los datos recogidos por cuestionarios de investigación y elementos de memoria que vamos a desarrollar aquí lo que los usos o trayectorias (o moviidades) nos aprende de la territorialidad de nuestra población de investigación. Identificamos cuatro grandes poblaciones cuyos usos construyen territorios semejantes, pero las lógicas con las que invaden (o se adueñan) el espacio, representan una gran diversidad.

Ese estudio informa también en le sociedad guadalupeña y en sus desfases. Esos resultados podrían extenderse a muchos países "emergentes" y a sociedades tradicionales", confrontados a las mismas evoluciones y a desafíos similares.

**Palabras clave:** Territorio, juventud, identidad, movilidad, vida cotidiano.

### 1. Introduction

Cet article tire sa substance d'un travail de recherche en géographie sociale mené en Guadeloupe, département français d'Amérique, entre 2002 et 2007 et qui explore de différents points de vue la façon dont une population de 349 adolescents insulaires, d'une moyenne d'âge de 18 ans construit ses territoires et leur donne du sens (Albertini 2007).

Éloignée de la France par 8 000 kilomètres d'océan, la Guadeloupe est peuplée majoritairement par les descendants des esclaves déportés d'Afrique. La société guadeloupéenne, créole et insulaire est porteuse d'une histoire singulière et douloureuse qui a façonné une culture originale et métissée, à la fois européenne et caribéenne, française et créole. Elle entretient des relations ambivalentes avec la métropole dont elle dépend politiquement et financièrement. Sa relative mauvaise santé économique et cette situation de dépendance, alimentent un malaise social récurrent que redouble encore le contexte de globalisation économique actuel. La Guadeloupe se cherche une place et un avenir et la question de son identité la préoccupe particulièrement (Giraud 1997a, 1997b, Dahomay 2000, Daniel 2002, Michalon 2009).

Jamais étudiés à partir de leurs territoires, les adolescents guadeloupéens, porteurs de la société de demain, requièrent une attention particulière. Connaître leur vie quotidienne, leurs déplacements et leur mobilité, leurs pratiques, leurs valeurs, leurs difficultés, renseignent à la fois sur cette tranche d'âge et sur la société guadeloupéenne et la place qu'elle réserve à sa jeunesse. Évoluant dans un monde bien différent de celui de leurs parents, comment cette tranche d'âge résout ou tente de résoudre des défis nouveaux comme construire sa personnalité d'adulte dans un monde mouvant et incertain et se projeter dans un devenir peu lisible ? Comment est-on « jeune » et Guadeloupéen dans un petit territoire soumis aux aléas naturels et qui s'est transformé rapidement ? La Guadeloupe comme toutes les îles, est confrontée à la question de l'insularité. Actuellement, l'isolement et l'éloignement ont perdu de leur acuité et l'île s'est ouverte sur le monde extérieur. Comment cette dynamique entre le « dedans » et le « dehors » retravaille-t-elle les territoires de ces adolescents ? Qui sont les « insulaires » en Guadeloupe et pourquoi ?

### 2. Cadre théorique et options méthodologiques

Ce travail qui explore le vécu et l'expérience de l'espace s'inspire de tout un courant de la géographie sociale qui s'intéresse à ces liens impalpables qui lient les hommes et les groupes à la terre qu'ils habitent. La phénoménologie y occupe une place importante et les géographes ont montré toute la puissance existentielle de ces relations (Dardel 1990, Péron 1993, Bonnemaïson 1996, Berque 1996 et 2000, Collignon 1996, Chivallon 1998, Roux 1999, Benoît 2000,). Ils ont mis le doigt sur tout un univers sensible, véritable « massenoire » où dominent l'affectif et les valeurs et où se tisse le lien identitaire. « L'espace vécu »<sup>1</sup>, le sens des lieux (Tuan 1974, 1977,

---

<sup>1</sup> Le concept d'espace vécu exprime le rapport existentiel, forcément subjectif que l'individu socialisé établit avec la terre (Di Méo 1998 : 37).

Buttimer 1979, Frémont 1999), le territoire<sup>2</sup> et la territorialité<sup>3</sup> (Di Méo 1996, 1998, 2000) sont quelques-unes des notions importantes théorisées par les géographes.

Territoire et territorialité recouvrent des dimensions multiples et complexes qui ne peuvent se satisfaire d'approches unidimensionnelles. Le « tout » du territoire et de la territorialité recouvre à la fois la diversité des groupes de jeunes et de leurs territoires, eux-mêmes partie prenante d'une société insulaire et créole, intégrée elle-même dans un monde qui se globalise. C'est un véritable système qui apparaît avec ses multiples composantes inter-reliées et qu'il convient alors d'interroger. Cet article qui reprend une petite partie de nos résultats, s'organise donc autour des quelques axes forts suivants :

Pour comprendre le « tout » du territoire et plus généralement, pour pouvoir penser les relations des sociétés à l'espace de façon globale (Di Méo 1998 : 55), il convient de valoriser un traitement qui tienne compte de l'ensemble de ces dimensions pour ne pas réduire le territoire et la territorialité à « l'espace géographique » et/ou à l'espace social<sup>4</sup>. Pour cela, outre le fait d'intégrer des savoirs théorisés dans d'autres disciplines nous avons mis en œuvre plusieurs outils qui se recoupent. À l'aide d'un questionnaire d'enquête, de cartes mentales, de photos produites à partir d'appareils photos jetables confiés à une partie de notre population d'enquête et d'entretiens d'explicitation associés à ces photos, nous avons essayé de comprendre la territorialité adolescente dans sa globalité. Dans le cadre de cette communication seuls les résultats tirés du questionnaire et des cartes mentales seront exposés. Nous développerons ici ce que les pratiques et les cheminements nous apprennent de la territorialité de notre population d'enquête.

Ce sont bien « les territoires ordinaires des jeunes ordinaires » qui sont au cœur de ce travail.

Pour les appréhender au mieux, nous avons travaillé à la fois sur leurs dimensions qualitatives et singulières (études de cas) et sur des traitements plus quantitatifs et statistiques révélateurs des grands déterminismes sociaux. Ces deux dimensions utilisées de façon complémentaire, concourent à révéler les multiples composantes de la jeunesse guadeloupéenne actuelle et toute la gamme de ses inscriptions spatiales dans le sol insulaire et dans le monde.

La problématique de l'identité liée à ces espaces est une autre direction de recherche forte dans un contexte social et culturel où cette question est récurrente. Nous avons donc essayé de comprendre comment et sur quelles bases tous ces

---

<sup>2</sup> Le territoire concrétise avant tout « la spécificité des rapports à l'espace d'un groupe donné, rapports qui en retour organisent et médiatisent l'ensemble des relations et des systèmes spatiaux qui l'ont engendré » (Di Méo *op. cit.* : 51), il est aussi et tout à la fois, expérience individuelle et collective, idéologique et pratique. De plus, il est façonné par les enjeux socioéconomiques et les représentations culturelles. Il modèle également notre identité collective et nos rapports aux autres (*op. cit.* : 56).

<sup>3</sup> La territorialité résulte de la mise en relation de trois instances interdépendantes : l'expérience existentielle de chacun, le produit de la relation dialectique entre le sujet et le social, et un espace géographique objectivé et auxquels les enjeux sociaux du moment donnent sens (Di Méo *op. cit.* : 53). Explorer le territoire à partir de la territorialité permet donc de toucher du doigt les multiples combinaisons qui s'opèrent entre le spatial, le social et le vécu.

<sup>4</sup> L'espace social au sens large est la « projection des rapports sociaux sur l'espace géographique » (Di Méo 1998 : 52). Plus précisément c'est « l'interférence entre rapports sociaux, de parenté, de propriété de production etc. et rapports spatiaux. » (Di Méo *op. cit.* : 52).

territoires deviennent constructeurs d'identité individuelle et collective pour les jeunes de notre enquête. Plus globalement, il nous a semblé pertinent de comprendre ce que ces différentes façons de s'approprier l'espace pouvaient dire de la jeunesse insulaire et de la société guadeloupéenne, de ses lignes de fractures et de ses décalages avec les évolutions du monde actuel.

### 3. Le contexte de l'étude

#### 3.1 La population d'enquête

La population d'enquête est composée de 349 adolescents (172 garçons et 177 filles). Trois cent neuf sont lycéens, tous scolarisés à la cité scolaire de Baimbridge aux Abymes, importante commune qui jouxte la ville de Pointe-à-Pitre. Ces lycéens ont été recrutés dans les différents niveaux de classe et les trois types d'enseignement (général, technique et professionnel). Quarante-cinq sont étudiants et poursuivent leurs études à la faculté de Fouillole à Pointe-à-Pitre.

Ces jeunes sont d'origine plutôt modeste et deux tiers d'entre eux résident dans les communes proches du lycée ou de l'université (Abymes, Pointe-à-Pitre, Gosier et Baie-Mahault). Cette population totale est représentative du point de vue des sexes de la population des 15-19 ans de Guadeloupe.

#### 3.2 Les outils utilisés : questionnaires et cartes mentales

Pour explorer les territoires de ces 349 jeunes Guadeloupéens, nous avons travaillé notamment à partir d'un questionnaire d'enquête et de cartes mentales.

Le questionnaire précise la situation sociale et géographique des sujets, recense les lieux qu'ils fréquentent au quotidien, les pratiques<sup>5</sup> associées à ces lieux<sup>6</sup>, investigate leur perception de l'espace insulaire, dénombre et localise les cheminements des adolescents dans l'île et hors de celle-ci.

Parallèlement au questionnaire, ces jeunes avaient également pour consigne de dessiner à main levée, deux cartes mentales : une de la Guadeloupe et une de leur commune de résidence.

A partir de la quantité de pratiques déployées hors domicile comme analyseur du degré d'intégration sociale et la capacité d'agir sur le monde, de la qualité de ces pratiques et de leur localisation géographique, les analyses factorielles des correspondances menées sur les 349 questionnaires recueillis, ont permis de discriminer quatre grands groupes de population dont les pratiques construisent des territoires semblables.

Parallèlement à ce type d'analyse, nous avons choisi de privilégier une approche géographique par « le bas » qui valorise les jeunes « ordinaires » dans leur vie « ordinaire ». Nous avons donc accordé une importance toute particulière aux études de cas, aux cartes mentales et aux microgroupes. Les 632 cartes mentales ont été triées et classées en fonction de leur aspect et leur contenu dans l'esprit des travaux

---

<sup>5</sup> Exemple : Visiter ses ami(e)s (ou/et les recevoir), sa famille proche, faire du sport (au sein d'une association ou non), aller à la plage, sortir le soir, faire du shopping, aller à l'église, aller au cinéma, voyager (hors de l'île) ...

<sup>6</sup> Exemple : Centres commerciaux, rues, quartiers, boîtes de nuit, bars, restaurants, cinéma, terrains de sports, soirées privées, églises, plages...

de Péron (1990, 1992, 1993, 1994, 1997). Interprétées en relation avec le questionnaire, elles ont permis d'en nuancer ou d'en préciser les réponses.

Observées notamment à partir de la perception et du vécu de la maison, du lycée et du voisinage, du ressenti lié à la vie quotidienne, de la qualité des rapports affectifs familiaux et amicaux, du rapport au temps et au devenir et de leur trajectoire de vie, chacune des quatre populations livre toute la diversité des logiques à partir desquelles l'espace est investi. Tous ces facteurs atténuent ou majorent l'influence du milieu socioéconomique et culturel sur la qualité des constructions territoriales.

### **4. Les territoires de la jeunesse Guadeloupéenne**

Nous avons respectivement dénommé les quatre groupes identifiés « les insulaires » (50 sujets), « les voyageurs associatifs » (70 sujets), les « affectifs » (70 sujets) et les « autres pratiques », (159 sujets sur les 349, soit 42.69% de l'échantillon).

#### **4.1 Le groupe des « insulaires »**

Ces sujets partagent des caractéristiques communes dont la principale est d'évoluer sur des territoires extrêmement étroits et de n'être impliqués dans aucune vie sociale et relationnelle identifiable. Leurs quotidiens sont ternes et sans perspective.

Parmi eux, nous avons individualisé quatre sous-groupes respectivement dénommés : « les reléguées » (six filles), les « lycée pôle de vie » (10 sujets), les « nouveaux arrivants » (8 sujets) et les « petits mondes heureux » (4 sujets). Ces sous-quatre groupes expriment une gradation dans l'isolement et l'immobilité, le cas le plus extrême étant représenté par les six filles « reléguées ». S'échelonnent ensuite, les trois autres sous-groupes avec des degrés d'isolement moindres, les « petits mondes heureux » occupant une position charnière entre les insulaires et les trois autres grandes populations de l'échantillon.

Tous ont en commun une maison surinvestie où la télé est omniprésente et trois sous-groupes sur quatre, exception faite de celui des « petits mondes heureux », projettent sur le monde, les frontières et les limites symboliques protectrices dont ils ont instamment besoin. En effet, la plupart de ces adolescents partage la même appartenance à des milieux sociaux très modestes et la même absence de vécu relationnel structurant. Ils n'ont pas ou peu d'amis, très peu d'activités hors domicile, pas ou très peu de relation avec leur proche famille et seulement de vagues projets d'avenir.

Ils fabriquent ainsi des territoires étriqués et aussi cloisonnés que les jugements, qu'ils émettent sur le monde et les personnes, sont tranchés et sans nuance. Ce besoin de limites protectrices se matérialise à travers une maison « coquille », constituée en véritable rempart contre l'extérieur, un rejet marqué du voisinage, accusé de tous les maux et par un lycée négativement perçu et peu investi. Tous ces lycéens peu mobiles et enfermés dans de petits espaces d'où ils ne sortent guère, subissent le temps qui passe. Ces sous-groupes évoluent sur des territoires étroits qui se ressemblent mais les logiques qui les construisent ne sont pas identiques.

Les six filles du groupe des « reléguées » sont les moins mobiles et concentrent tous les manques : manque d'entourage affectif et amical, manque de projets, manque d'activités, manque de moyens économiques et de ressources personnelles. Elles

symbolisent pour l'ensemble de notre échantillon, le degré le plus bas de l'abandon social et spatial des individus. Le fait que ce groupe soit exclusivement composé de filles, confirme ici leur position de vulnérabilité dans la société guadeloupéenne.

Le sous-groupe des « lycée pôle de vie », fonctionne un peu différemment dans le sens où ses membres échappent à la relégation extrême des filles. En effet, ils ont su investir le lycée de valeurs positives. Celui-ci apparaît comme une véritable bouée de sauvetage, un espace « transitionnel » qui permet à ces lycéens de s'ouvrir aux autres et sur un « dehors », tout en échappant à minima, à la dynamique sclérosante de la maison et de ses alentours. C'est à partir du lycée, par exemple, qu'ils investissent le centre-ville de Pointe-à-Pitre qu'ils n'auraient sans cela, que rarement l'occasion de parcourir.

Le groupe des « nouveaux arrivants » est composé de lycéens et d'étudiants installés de fraîche date dans l'île. Peu intégrés, peu actifs, ne disposant pas de réseau relationnel, coupés de leurs familles d'origine, ils évoluent comme leurs camarades, dans des territoires étroits et sans âme. Ils ont tous en commun d'être d'origine modeste et en position d'attente, la Guadeloupe ne représentant pour eux qu'une étape avant des jours qu'ils espèrent meilleurs. Tous ont connu des « ailleurs » qu'ils investissent imaginativement d'autant plus fortement, que leur quotidien est restreint et lâche. Beaucoup souhaitent « bouger », « voyager », mais mettent cette envie fort peu en pratique dans leur nouveau cadre de vie. Les membres de ce petit groupe fonctionnent soit comme les filles « reléguées » soit comme le groupe « lycée pôle de vie ».

Les lycéens des « petits-mondes heureux » diffèrent des trois sous-groupes précédents, bien qu'ils partagent avec eux les mêmes petits territoires. En effet, ces sujets se disent heureux dans leur vie de tous les jours au contraire des autres, ont des amis et des liens affectifs forts avec leurs familles. Contrairement à leurs camarades, ils apprécient leur voisinage et leur lycée. Ils vivent avec bonheur des existences très simples tendues par des projets simples et qui s'organisent sur des petits espaces balisés par la famille, les amis proches, la maison et le lycée.

### **4.2 Les « voyageurs associatifs »**

Ces 70 adolescents s'opposent diamétralement aux « insulaires » sur de nombreux points. D'abord, ils sont mobiles et très actifs. Ensuite ils se singularisent par l'importance de la pratique sportive au sein d'une association et par la fréquence de leurs voyages hors de l'île qui sont partie intégrante de leur mode de vie. Ces jeunes sont issus de milieux aisés et sont plus souvent étudiants. Ils partagent le même présent extrêmement dense qu'ils gèrent en fonction de leurs besoins. Le présent n'est plus subi mais agi et investi de façon à préparer l'avenir. Cette emprise sur les choses et sur le temps, induit un mode d'utilisation de l'espace à la « carte ». Assurés et dotés de ressources personnelles et matérielles suffisantes, leur investissement spatial résulte de choix. La sphère relationnelle et amicale est prépondérante et conditionne bon nombre de leurs pratiques. Le besoin de barrières et de limites n'est plus la priorité puisque ces adolescents sont affectivement entourés et relativement épargnés par les problèmes matériels du quotidien. Ouverts sur les autres et le monde, ils ont une façon plus distanciée et objective de s'inscrire dans la vie et dans l'espace. Les identités sont ouvertes et assurées.

La maison n'est plus une coquille protectrice mais devient une interface entre dedans et dehors. Elle n'en occupe pas moins une place fondamentale (avec la famille) dans la vie de ces adolescents. Voisinage et lycée ne sont plus systématiquement rejetés et sont intégrés aux territoires.

Nous avons observé les territoires de ces adolescents sportifs et voyageurs en comparant à la fois la façon dont ils investissent l'île et l'espace extérieur à celle-ci à partir de leurs voyages. Nous avons ainsi identifié cinq groupes, « les petits dedans et petits dehors », des « dedans de complexité variable et des petits dehors », des « dedans de complexité variable et des dehors ouverts sur la Caraïbe », des « petits dedans et des grands dehors » et des « grands dedans et les grands dehors ».

Les territoires qui se dessinent alors varient en complexité et en étendue. De la commune qui concentre toutes les activités du temps libre au territoire composé de deux ou plusieurs centres qui servent chacun de prétexte pour diversifier et complexifier encore les trajets et investir de nouvelles portions de l'espace insulaire, plusieurs gradations existent. Il en va de même avec les espaces extra insulaires. Ils peuvent être composés d'une unique destination ralliée régulièrement pour les vacances d'été. Mais ils sont aussi pour d'autres adolescents, un véritable espace monde qui fait de ces jeunes, de véritables globe-trotters citoyens du monde.

### 4.3 Les « affectifs »

Ces 70 sujets se singularisent par le poids qu'occupent dans leur quotidien la sphère affective composée de la famille proche et des ami(e)s. Les sorties le soir et la fréquentation régulière de la plage les différencient aussi du reste de l'échantillon, tout comme le fait de préparer un B.E.P ou un bac professionnel.

Si leur quotidien est un peu moins dense que celui des « voyageurs associatifs », ils fonctionnent sur un mode où l'affectif est encore plus moteur. La convivialité, la recherche de sensations et d'ambiances agréables et festives, motivent largement leurs pratiques et conditionnent tout autant leur perception des lieux.

Tous ces jeunes sont majoritairement heureux. Ils proviennent de milieux plutôt modestes où les parents sont généralement employés. Comme chez les autres groupes, la maison est au centre de leur univers. Par rapport à celle des « insulaires » construite comme un rempart contre le dehors, et celle des « voyageurs associatifs », interface entre le dedans et le dehors, la maison des affectifs est à ouverture sélective. Si elle est largement ouverte aux ami(e)s, elle reste dans presque la moitié des cas, fermée au voisinage. Le lycée fait l'objet d'appréciations contrastées, entre lieu subi et espace de convivialité.

Leur présent est fait d'alternance de périodes d'immobilité apparente consacrées à de longues discussions entre ami(e)s et de brusques phases d'accélération, intenses émotionnellement et durant lesquelles des activités, souvent improvisées, permettent de libérer l'énergie accumulée et d'échapper un moment aux contraintes ordinaires.

Ce vécu du temps qui spécifie ce groupe, s'exprime avec des intensités différentes et permet de repérer sur cette même base, trois sous-groupes que sont les « ancrés heureux » (15 sujets), les « réactifs hédonistes » (16 sujets) et les « drivers » (15 sujets).

Les « ancrés heureux » ont de petits territoires structurés par la sphère amicale et par les relations familiales. Ces dernières compensent ainsi des conditions sociales souvent modestes et des quotidiens un peu étriqués.

Les « réactifs hédonistes » ne sont différents des « ancrés heureux » que parce qu'ils manifestent bien davantage, ce désir d'amusement débridé, cette recherche du « délire » dans leurs pratiques et leurs manières d'investir les lieux. Ils fonctionnent toujours avec le groupe et sont particulièrement sensibles aux ambiances. Ils privilégient beaucoup l'improvisation, tout étant potentiellement prétexte pour « délirer ».

Les « drivers » poussent cette recherche de sensations et d'improvisation encore plus loin. « Driver » signifie pour les Guadeloupéens, errer sans but précis, à l'affut de toute opportunité qui se présente. Si les « réactifs hédonistes » s'amusaient sans trop de dérive, les « drivers » flirtent parfois avec l'interdit dans leurs recherches effrénées d'amusement et de sensations fortes. Leurs activités ont toujours une forte composante motrice, ludique et émotionnelle. Elles sont découplées des lieux puisque l'improvisation qui domine, laisse constamment les jeux ouverts. Tout espace peut faire sens et devenir le support de pratiques qui n'ont rien à voir avec les usages courants. Les territoires des « drivers » sont peu circonscrits, flous mais relativement peu étendus. Ces sujets ne sont finalement pas plus mobiles que les « voyageurs associatifs ».

### **4.4 Les « autres pratiques »**

Ce groupe est le plus important de notre échantillon puisqu'il compte 159 sujets sur 349. Par rapport aux trois autres que nous avons identifiés, celui-ci n'est spécifié par aucune pratique ni par une quelconque particularité sociologique.

Ce grand groupe est pourtant loin d'être uniforme. Sur la base de l'analyse factorielle des correspondances appliquée spécifiquement à ces 159 sujets et à leurs pratiques, nous avons pu individualiser quatre sous-populations. La première (40 sujets) que nous avons dénommée « les familiaux » se caractérise par le poids de la famille et de la famille proche qui conditionnent la territorialité de ces adolescents. La seconde « les pragmatiques » (28 sujets), au contraire de la précédente, préfère la fréquentation de ses ami(e)s et n'a pas de contact avec cette proche famille. C'est la pratique sportive qui permet de discriminer les deux dernières sous-populations. Nous avons ainsi 58 filles non sportives et 35 garçons sportifs.

#### **4.4.1 Le groupe des « familiaux »**

Ces 40 « familiaux » sont relativement jeunes (les plus vieux sont au nombre de 4 et sont âgés de 18 ans) et proviennent de milieux plutôt modestes. Hormis quelques rares exceptions, tous ont des projets, sont heureux et ont des ami(e)s. Leurs domiciles sont peu ouverts aux ami(e)s proches et fermé au voisinage dans presque la moitié des cas. Aucun de ces lycéens ne se rend au domicile de ses ami(e)s. Ces détails plaident en faveur de familles contrôlant plus fortement l'accès de la maison et les allées et venues des adolescents. On peut donc supposer que ces parents sont plus stricts à moins que ces lycéens ne soient plus casaniers et apprécient davantage la tranquillité de leur intérieur. En fonction de l'hypothèse retenue, le lycée apparaît soit comme un lieu de respiration pour les jeunes dont les familles sont assez sévères et dont ils goûtent la

liberté et la convivialité, soit comme un « pôle de vie » pour les « casaniers », qui renouent avec les jeunes de leur âge.

En dehors du lycée et de la maison, la vie de ces adolescents s'organise autour de quelques centres d'intérêt comme le sport, quelques loisirs et des sorties entre ami(e)s. Les territoires qui se dessinent sont peu étendus et simples à l'image des vies tranquilles qu'ils mènent entre établissement scolaire, domicile et vie de famille.

La famille influe beaucoup ici sur la configuration des territoires. Quand les lycéens passent beaucoup de temps à la maison, leurs réseaux amicaux et les loisirs à l'extérieur sont limités. La densité des territoires s'en ressent. Mais souvent les jeunes rusent et déploient nombre de stratégies pour contrecarrer les prescriptions familiales et trouver à l'extérieur de la maison, loin des regards parentaux, un peu de liberté et d'espace à eux.

### **4.4.2 Les « pragmatiques »**

Ces 28 sujets forment un groupe assez disparate du point de vue des âges. Les origines sociologiques sont assez diverses mais dans plus de la moitié des cas, il s'agit de jeunes provenant de milieux aisés. Tous ont des ami(e)s et sont globalement heureux de leur existence.

Ces jeunes font preuve d'une attitude plus distanciée envers les choses et les personnes dont ils dépendent moins affectivement que les adolescents du groupe des « affectifs » par exemple. A la fois plus rationnels et plus superficiels, ils profitent du quotidien et du présent pour eux-mêmes, sans se soucier de l'avenir que la famille leur assurera de toute façon. Par rapport aux « voyageurs associatifs » (et leurs parents) plus soucieux de culture et d'éducation de qualité, ces « pragmatiques » vivent un quotidien moins dense et davantage tourné vers les satisfactions immédiates et privées que leur procurent les activités de loisirs auxquelles ils ont un accès facile.

Si leur maison est largement ouverte à leurs ami(e)s, elle est aussi relativement ouverte sur le voisinage. Elle ressemble alors beaucoup à celle des « voyageurs associatifs » et elle prolonge la vie amicale du dehors. Même au centre de leur territoire, cette maison n'est pas un lieu d'attachement fort. Elle est certes importante mais elle se colore d'une dimension plus fonctionnelle et matérielle.

Le groupe d'ami(e)s est essentiel, mais ces jeunes l'utilisent à des fins plus personnelles, puisqu'ils en dépendent beaucoup moins, au contraire des « affectifs » qui y trouvaient un ancrage fort. Les territoires de ces jeunes sont plus étoffés que celui des « familiaux ». Même libérés des visites à la famille et de la pratique religieuse, ils vivent un quotidien tranquille qu'ils ne cherchent pas à densifier davantage. Ils jouissent de la vie à l'abri des soucis matériels et à travers des pratiques de loisirs partagées avec le groupe.

### **4.4.3 Les filles non sportives**

Elles sont 58 dont l'âge varie entre 16 et 22 ans. De milieux plus modestes que les « garçons sportifs », ces jeunes filles se différencient des « voyageurs associatifs », des « affectifs » et des « pragmatiques » parce qu'elles apparaissent davantage prisonnières de leur milieu social et de la tradition.

La maison de ces filles est davantage fermée aux ami(e)s et le voisinage plus rejeté que dans les autres groupes (excepté celui des « insulaires »). On peut y voir là

la résurgence des habitudes traditionnelles où les femmes étaient en charge de la protection du logis.

Ces jeunes filles passent beaucoup de temps à la maison où elles écoutent de la musique et regardent la télé. Contrairement aux « insulaires », elles ont des ami(e)s avec lesquels elles aiment sortir et des contacts avec leur famille proche. Leurs territoires sont étroits, centrés sur la maison, le lycée où elles retrouvent leurs camarades et la commune de résidence. Ces jeunes filles sortent avec leurs ami(e)s, en ville, au cinéma, dans les centres commerciaux, en boîtes de nuit par exemple. Cette sociabilité rompt avec le rythme imposé par la famille et la maison et leur permet de se couler dans l'existence sans toutefois remettre en question le destin que leur fabrique leur milieu social.

#### **4.4.4 Les garçons sportifs**

Ce dernier groupe compte 35 sujets majoritairement âgés de 17 et 18 ans. Ces adolescents, issus de milieux sociaux plus aisés que ceux des filles non sportives, sont tous heureux de leur existence actuelle et ont des amis.

La maison des garçons est contrairement à celle des filles non sportives, plus ouverte sur le voisinage et ouverte aux amis et plus de la moitié de l'effectif déclare y passer son temps libre en dehors du lycée. La maison prolonge ainsi la vie amicale du dehors et sert de point de rendez-vous aux adolescents qui profitent du confort des lieux pour se retrouver entre eux.

A l'extérieur de la maison, hormis la pratique sportive activité instituée, et qui occupe parfois beaucoup de temps, ces jeunes retrouvent leurs amis au lycée, vont à la plage, sortent en boîte de nuit, rendent visite à leurs amis. Ces différentes pratiques sont irrégulières. Les filles non sportives donnaient davantage l'impression d'avoir besoin de sortir pour exister un peu plus, au contraire de ces garçons. Ils évoluent donc dans de petits territoires organisés autour de la maison, du lycée et de quelques centres d'intérêt dont le sport.

### **Conclusion**

Décryptés à partir des pratiques quotidiennes qui en révèlent toute la matérialité (composantes, architecture, étendue, logiques de fonctionnement), les territoires des jeunes Guadeloupéens sont d'une infinie diversité à l'image de la jeunesse de l'île. L'étroitesse de l'île n'empêche nullement l'extrême diversité des territoires et derrière cette grande catégorie d'analyse qu'est la jeunesse, se dissimule une multitude de différences. Chacun forge un territoire à sa mesure. Celui-ci est alors le produit du contexte socioéconomique dans lequel baigne le sujet mais aussi, de facteurs qui lui sont propres: vision de l'avenir, perception du quotidien, climat affectif, ressources psychologiques... La combinaison de ces multiples éléments ne révèle pas directement le rôle du contexte socioéconomique dans lequel baignent les sujets et dont le poids a pourtant été souvent présenté comme déterminant en sociologie. Si son influence ne peut être niée, les choses ne sont pas aussi simples et l'étude de nombreux cas particuliers, nous a montré que, par exemple, une sphère relationnelle et affective structurante et protectrice, pouvait tout à fait enrayer des déterminismes rigides et procurer à certains sujets, mobilité et ouverture.

Outre les informations que cette étude apporte sur cette tranche d'âge, elle renseigne aussi sur la société guadeloupéenne actuelle et ses lignes de fracture, notamment les inégalités sociales et spatiales qui frappent une partie de la jeunesse. Ces inégalités sont plus grandes qu'en métropole mais de même nature. Les territoires traduisent également les différences fortes qui existent au niveau de la capacité de mobilité. Celle-ci témoigne des disparités d'intégration sociale de cette jeunesse. En Guadeloupe, l'écart entre les extrêmes (les mobiles intégrés et les immobiles relégués) est sans doute plus prononcé qu'ailleurs, car il s'exprime dans un espace limité.

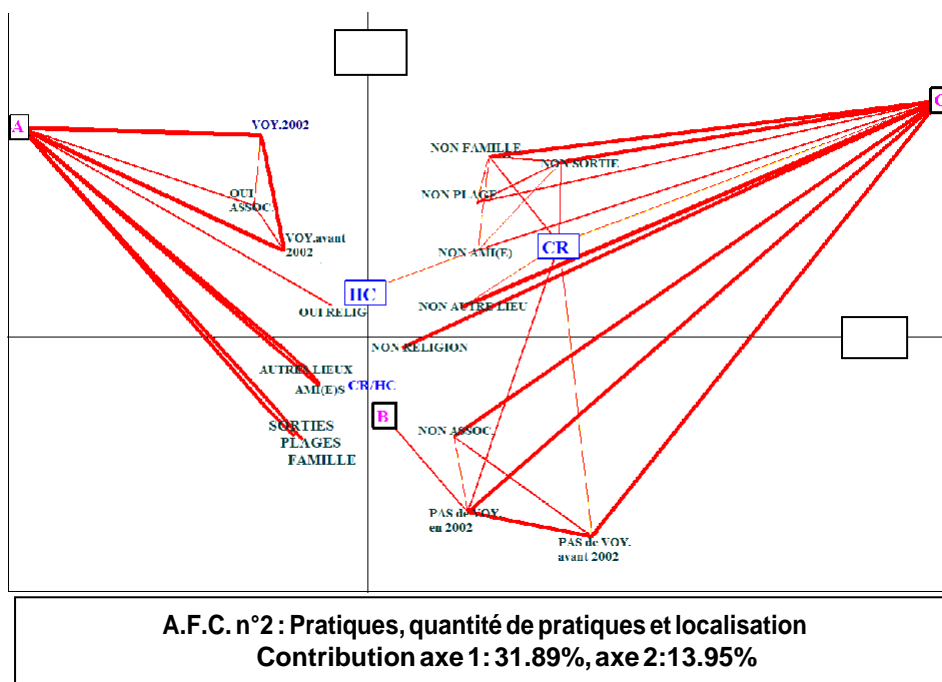
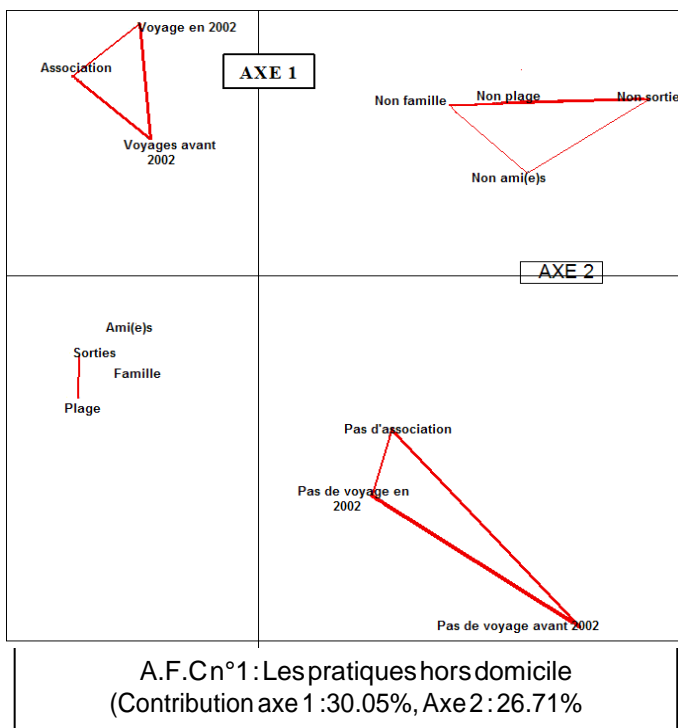
La Guadeloupe est une société ouverte sur l'extérieur à l'image des jeunes. Mais c'est aussi une société très fortement clivée et sans cohérence souvent cramponnée à des valeurs individualistes et des intérêts particuliers. C'est également une société où les rapports à l'autre ne vont pas de soi. C'est aussi une société éclatée, qui peine à se trouver une identité fédératrice et des espaces communs partagés pour la faire vivre. La Guadeloupe a connu de gros bouleversements sur une période historique relativement courte. Ce raccourci de l'histoire explique en partie les problèmes actuels notamment la faiblesse de l'identité collective qui n'a pas pu bénéficier de la durée et du temps long pour se sédimenter. Au-delà de la Guadeloupe et de ses jeunes, ces résultats pourraient être élargis à nombre de pays « émergents » et à des sociétés « traditionnelles », confrontés aux mêmes évolutions et à des défis similaires.

### Bibliographie

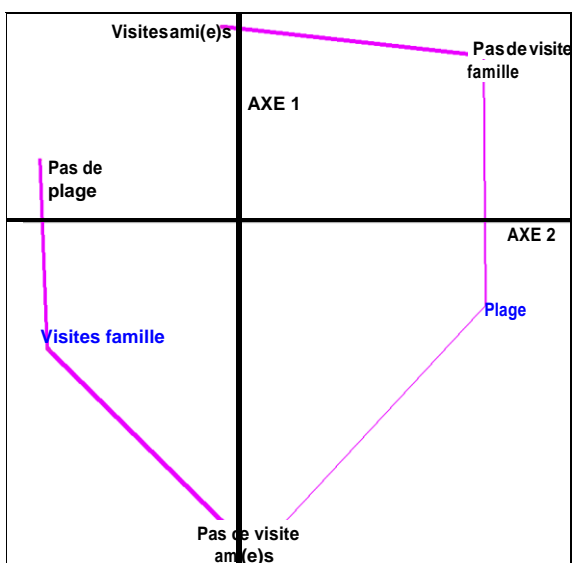
- Albertini, M. (2007). Les espaces sociaux des adolescents de la Guadeloupe. Essai d'approches multidimensionnelle et pluridisciplinaire. Thèse de doctorat d'État, Université de Brest, 2 tomes, 367 p et 297 p.
- Benoît, C. (2000). *Corps, jardins, mémoires Anthropologie du corps et de l'espace à la Guadeloupe*. Éditions du C.N.R.S., Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 309p.
- Berque, A. (1996). *Être humain sur la terre*. Paris : Éditions Gallimard, 212 p.
- Berque, A. (2000). *Écoumène, introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin, 271 p.
- Bonnemaison, J. (1996). *Les fondements géographiques d'une identité : l'archipel du Vanuatu. Essai de géographie culturelle*. Livre 1 *Gens de pirogue et gens de la terre*, Paris, Éditions de l'Orstom, 460 p.
- Buttimer, A. (1979). Le temps, l'espace et le monde vécu. *L'espace géographique*, n° 4 : 243-253.
- Chivallon, C. (1998). *Espace et identité à la Martinique*. Paris, C.N.R.S, 298 p.
- Collignon, B. (1996). *Les Inuits, ce qu'ils savent du territoire*. Paris-Montréal, L'Harmattan, 254 p.
- Dahomay, J. (2000). Identité culturelle et identité politique. Le cas Antillais. *Revue de philosophie et de sciences sociales*, n°1 : 99-118.
- Daniel, J. (2002). L'espace politique aux Antilles Françaises. *Ethnologie française*, XXXII, 2002, 4 589-4 600.
- Dardel, E. (1990). *L'homme et la Terre*. Paris : Éditions du CTSH, 199 p.
- Di Méo, G. (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris-Montréal: L'Harmattan, 207 p.

- Di Méo, G. (1998). Le territoire : un concept essentiel de la géographie sociale. Colloque de géographie sociale, *Espaces et sociétés à la fin du XX<sup>e</sup> siècle Quelles Géographies Sociales ?* Caen, octobre 1996 : 49-61, Les documents de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines de Caen, n°7, avril 1998.
- Di Méo, G. (2000). Que voulons-nous dire quand nous parlons d'espace? in Levy, J., Lussault, M. (dir.). *Logiques de l'espace, esprit des lieux*, Paris, eds Belin : 37-48.
- Frémont, A. (1999). *La région espace vécu*. Paris, Flammarion, 288 p.
- Giraud, M. (1997a). De la Négritude à la créolité : une évolution paradoxale à l'ère de la départementalisation, in Constant, F., Danien, J. (dir.), *1946-1996 cinquante ans de départementalisation Outre-Mer*, Paris, L'Harmattan : 373-403.
- Giraud, M. (1997b). La créolité, une rupture en trompe-l'œil. *Cahiers d'Études Africaines*, 148, XXXVII-4 : 795-811.
- Michalon, T. (2009). *L'outre-mer français : Evolutions institutionnelles et affirmations identitaires*. Paris, L'Harmattan, 162 p.
- Peron, F. (1990). Essai de géographie humaine sur le milieu insulaire, l'exemple d'Ouessant et des petites îles de l'Ouest Français. Thèse de doctorat d'État, Université de Paris 1 Sorbonne, 2 tomes, 206 et 493 p.
- Peron, F. (1992). Représentation et vécu quotidien, par des adolescents d'aujourd'hui, de quelques quartiers d'habitation d'une grande métropole. Actes du deuxième festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges, *Mégapoles et villes géantes, pour une écologie urbaine*. Saint-Dié-des-Vosges, octobre 1991 : 77-96, Jarville-La-Malgrange, Éditions de l'Est.
- Peron, F. (1993). *Des îles et des hommes*. Rennes, éd. Ouest-France, éd. de la Cité, 287 p.
- Peron, F. (1994). Brest, ville universitaire : pratiques et représentations du campus, de l'agglomération brestoise et de la région par les étudiants brestois, in Sechet, R. (dir.) - *Université droit de cité*, Rennes, PUR II, : 155-181.
- Peron, F. (1997). Les territoires ordinaires des citoyens ordinaires, in Knafou, R. (dir.) - *La planète nomade les mobilités géographiques aujourd'hui*, Paris: Belin : 63-73.
- Roux, M. (1999). *Géographie et complexité*. Paris-Montréal, L'Harmattan, 355 p.
- Tuan, Y-F. (1974). Space and Place: Humanistic Perspective. *Progress in Geography*, vol. 6 : 213-253.
- Tuan, Y-F. (1977). *Space and Place: the perspective of experience*. London, E. Arnold.

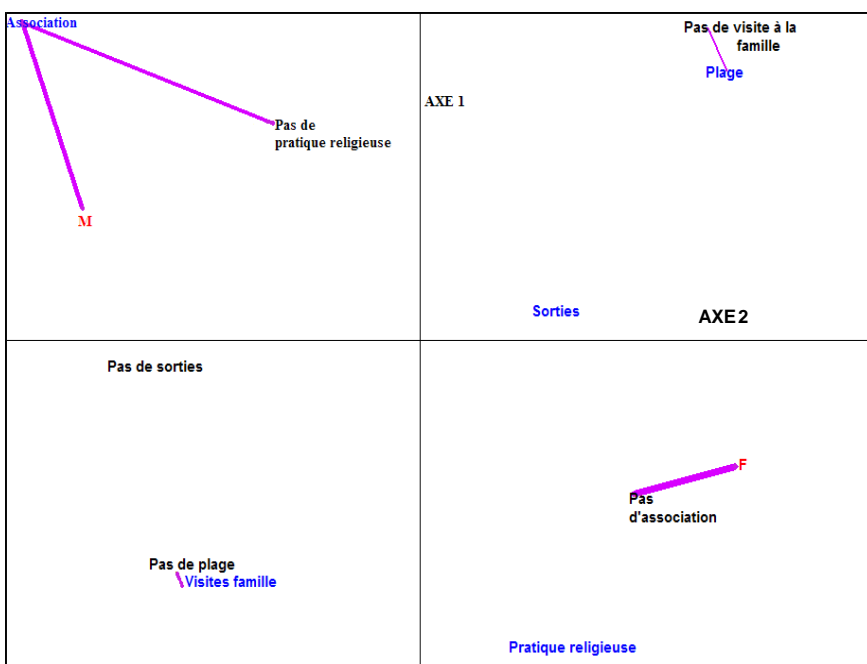
Annexes



## Controverses et appropriations des espaces et des territoires



A.F.C. n°3 : le groupe « autres pratiques » :  
 Quelques pratiques discriminant 2 sous-populations  
 Contribution axe 1 : 40.37%, axe 2 : 33.08%



A.F.C. n°4 : Le groupe « autres pratiques » : répartition des activités  
 en fonction du sexe. Contribution axe 1 : 36%, axe 2 : 21.62%

### NOTE SUR L'AUTEUR

Habitation Routa, Section Routa, 97129 Le Lamentin  
 France  
[m.albertini@wanadoo.fr](mailto:m.albertini@wanadoo.fr)

CHAPITRE 10. ETHNOGRAPHIE D'UNE EXPÉRIENCE AVEC DES ENFANTS DANS LA VILLE  
(A FLORIANOPOLIS - S.C. - BRESIL)<sup>1</sup>

Clara Rosana CHAGASPARABOA

Doctorante en Anthropologie, Université Lumière Lyon 2, France

**Abstract :** In this article, and as a source of analysis and information, I use some work carried out from 1997 to 2005 with pupils from schools in Florianópolis (Brazil). With the aim of analyzing and understanding the forms of organization of the city, where social-cultural values still exist, and to supply the means to evaluate the knowledge of this in the context of the environment of primary education. I use two concepts shared by Geography and Anthropology: lived space and landscape. In this context, the analysis of the children's manifestations passes for the reading of the landscape, present in their drawings, texts and quarrels and are enrolled in a worldview where feelings and meaning are articulated. In other words, they constitute a real vision of the places covered, composed of collective moral and cultural values. In this way, it is important to consider that the children "read" their city because it's where they organize their school, social, personal and emotional lives, and where they experience situations about which they frequently do not have the chance to discuss. Thus, the phenomenon of change in and of the city, apart from teaching us about the process of construction of local urbanization, allows us to learn more about the relation between Nature and Culture and the conflict between Man and Nature, perspectives offered by the articulation of Geography and Anthropology.

**Keywords:** environmental education, city, street, lived space, landscape

**Resumo:** Neste artigo, como fonte de informação e de análise, utilizo alguns trabalhos realizados de 1997 a 2005 com os alunos de duas escolas públicas em Florianópolis (Brasil). Com o objetivo de conhecer e analisar as formas de organização da cidade, os valores sócio-culturais e ainda fornecer pistas para a valorização do conhecimento desta no contexto da educação ambiental no ensino primário, me apoio em dois conceitos compartilhados pela Geografia e Antropologia: espaço vivido e paisagem. A análise das representações das crianças sobre a cidade passa pela leitura da paisagem presentes em desenhos, textos e discussões. Estes se inscrevem numa leitura de mundo onde sentido e significado se articulam, ou seja, constituem uma visão real dos lugares percorridos composta de valores morais e culturais coletivos. Deste modo, é fundamental considerar que as crianças "lêem" a sua cidade porque é lá onde elas organizam suas vidas escolar, social, pessoal e emocional, e onde vivem situações as quais frequentemente não têm oportunidade de discutir. Assim, o fenômeno de mudança na e da cidade além de nos ensinar sobre o processo de construção da urbanização local permite conhecer mais sobre a relação Natureza/Cultura e o conflito Homem/Natureza, perspectivas oferecidas pela articulação entre Geografia e Antropologia.

**Palavras-chaves:** educação ambiental, cidade, rua, espaço vivido, paisagem

**Résumé :** Dans cet article, il s'agit de montrer les réflexions apportées par la Géographie et par l'Anthropologie sur les concepts d'espace vécu et de paysage, de contribuer à la mise en valeur de la connaissance citadine dans un contexte d'éducation à l'environnement. Ce sont les travaux réalisés de 1997 à 2005 avec des élèves dans deux écoles publiques à Florianópolis (Brésil), que j'utilise en tant que source d'information et d'analyse et que je souhaite mettre en valeur ici. Le déplacement dans la ville avec un regard attentif permet de saisir le paysage et les valeurs présentes ou absentes dans celui-ci, de donner du sens au tissu urbain en amenant à la réflexion. Or, les enfants lisent leur ville, c'est là qu'ils inscrivent leur vie scolaire, sociale, personnelle et émotionnelle, c'est là qu'ils vivent des situations qu'ils

<sup>1</sup> Cet article constitue partie de mon mémoire Master 2 : *Les enfants : images et représentations de la ville - Ethnographie d'une expérience dans le monde scolaire (à Florianópolis - S.C. - Brésil)* ; Université Lumière Lyon II, Lyon, 2009, 107p.

n'ont souvent pas l'opportunité de discuter. Le regard sur la ville par les élèves est révélateur d'une mémoire collective, de la micro-histoire, à partir de la réalité passée et de l'actualité vécue. Cela peut nous apprendre sur le processus de changement de la ville en tant que sujet et objet de l'histoire mais aussi sur les perspectives offertes par l'articulation entre géographie et anthropologie et pour autant en lien direct avec les rapports nature/culture et le conflit Homme/Nature. Ainsi, la problématique de l'environnement passe par la sociabilité dans les espaces.

### Introduction

Les projets de modernisation et d'urbanisation depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle ont marqué successivement les espaces des villes. Au travers de métamorphoses successives visant la réorganisation du territoire, des bâtiments anciens changent de fonction, d'autres sont bâtis, des quartiers populaires sont créés, éloignés ou disparus, des nouvelles frontières géographiques se sont dessinées à partir de nouveaux tracés de rues et lotissements, de nouvelles écoles, lignes de transport en commun et autoroutes.

La ville de Florianópolis comme de nombreuses villes du littoral brésilien ont connu dans ces 25 dernières années de profonds changements sociaux et environnementaux, principalement dus au tourisme et à l'accueil d'une population migrante arrivée, pour la majorité, des grands centres urbains dans le but d'y changer de style de vie. Cette réalité au-delà d'affecter directement la vie des anciens habitants natifs ou « étrangers »<sup>2</sup> (Fantin 2000) met en évidence la fragilité de l'environnement de l'île.

Les villes ne peuvent pas absorber un contingent de personnes sans amplifier leur espace géographique et sans se moderniser. Ainsi ce que l'on voit est un profond changement du paysage de l'île où le rural commence à perdre des espaces pour l'urbain. Dans ce contexte, la ville partage les gens au travers de la dispute de l'espace qui enferment des dynamiques culturelles différentes. Des dynamiques culturelles anciennes perdent donc leur espace pour une civilité castratrice et un nouveau profil de gens se dessine dans le paysage.

Par conséquent, le paysage de l'île se transforme à une vitesse sans précédent et laisse l'artificiel prendre la place du naturel de façon à écarter ce qui était proche, mais dans une vraie dichotomie, approche ce qui était écarté. Privatisation, violence et pollution touchent la ville. Florianópolis vit sa crise comme les grandes métropoles, à l'exemple de Rio De Janeiro.

Florianópolis grâce à son insularité abrite une richesse culturelle et naturelle qui touche les formes, les sons, les couleurs et les odeurs. Dans sa multiplicité d'île-urbaine-rurale la thématique de l'environnement est mise en relief puisque celui-ci est au centre de la projection de la ville dans la modernité et dans le tourisme international. Notamment, la transformation du paysage naturel de l'île en paysage artificiel génère des conflits car passe par des questions d'ordre socio-économique et politique, très difficiles à résoudre.

Il faut dire que les territoires révèlent des réalités différentes, conflictuelles, complexes, difficiles à saisir car concernant l'économique et le politique, l'espace privé

---

<sup>2</sup> Pour opposition aux natifs, appelés *Manezinhos da Ilha*, dans le contexte de la ville de Florianópolis.

et l'espace public, le centre et la périphérie, le temps et l'espace, l'individuel et le collectif, l'institution et le dispositif écologique, dont la symbolique urbaine, devient étendard de ralliement en permettant la compréhension des relations individu-environnement (Roncayolo 1990 : 19-34).

C'est dans ce contexte qu'on s'interroge sur la trajectoire humaine dans la ville moderne et sur les modifications qu'elle apporte par rapport à la transformation du cadre naturel en artificiel. Celle-ci exige un vrai apprentissage qui passe par un cadre interdisciplinaire dans l'appréhension de leur complexité. La construction de la connaissance de la ville dans une perspective d'ethnographie urbaine demande quelques exigences comme l'apprentissage de l'organisation territoriale, de la mémoire, de la sensibilité du regard vers les images et les représentations des objets urbains, et comme indique M. Roncayolo (*op. cit.* : 25), « un mélange de compromis avec le réel et l'imaginaire ».

Dans cette perspective j'ai voulu donner aux enfants de l'école primaire l'opportunité d'apprendre à redécouvrir la rue, le quartier et la ville de façon plus réelle que dans le modèle classique présenté dans les manuels scolaires. Ces questions passent par un regard minutieux sur la rue, la qualité de vie et la place de la nature en ville liés intrinsèquement à l'organisation de la société dans l'espace.

La notion d'espace vécu transforme la manière de traiter la géographie à l'école et aussi les questions relatives à environnement, car elle permet d'aborder des sujets significatifs de la réalité locale et d'avancer pour une réalité globale. À ce titre, ce sont les travaux réalisés de 1997 à 2005 avec des élèves dans deux écoles publiques dans la ville de Florianópolis que j'utilise en tant que source d'information et d'analyse et que je souhaite mettre en valeur, ce que nous verrons par la suite.

### **La rue : l'expression maximale de la ville**

La rue est le laboratoire du milieu urbain. Elle appartient à la ville et lui imprime une organisation spatiale. Elle est dévoilée aussi comme « partie de l'expérience intime de chacun » (Tuan, 1983:189), lieu de sociabilité, de rencontre ou d'écartement de groupes et de personnes concrètes qui y vivent ou qui y passent, l'espace vécu.

Dans un débat réalisé en 2003 sur la rue par A-M. Arnauné et Louis Canizares, le point de vue du géographe nous rappelle que la rue est l'essence même de la ville, « Il n'y a ni rue sans ville, ni ville sans rue ». Le point de vue d'architecte-urbaniste le renforce « Parler de la rue, c'est parler de la Ville » (Arnauné 2003).

La rue donne visibilité au vécu dans la ville. Il suffit de rappeler que ce segment tangible de la ville dans l'ensemble de l'espace urbain est analysée directement ou indirectement dans de nombreuses études sur le point de vue des géographes, des historiens et des ethnographes et sous différentes approches : physique, sociale, culturelle, politique, économique et historique. Parmi eux je souligne les travaux de P. Ariès (1979), Y. Tuan (*op. cit.*), R. Da Matta (1983), R. McKenzie (1990), A. Leménorel (1997) et J. Santiago (1999).

La rue est un point fixe dans le réseau de la ville, dans un quartier, un espace concret de vie familiale, mais comme nous rappelle J. Santiago, elle peut être aussi un lieu d'exclus, de désordre, d'irrévérence et condamnable au regard des valeurs établies liées aux pauvres et marginaux qui menacent l'ordre et le progrès de la ville (Santiago

*op.cit.* : 149-150). Ainsi, dans sa complexité, elle est un fragment, une pièce qui forme la totalité du casse-tête urbain.

Mais plongeons dans l'idyllique, dans la mémoire, et regardons-la d'abord en tant que révélatrice de l'imaginaire, des plaisirs simples et spéciaux comme de respirer l'air pur, de sentir le soleil ou la pluie sur la peau, d'éprouver les saveurs des fruits du marché, des bonbons de la petite épicerie du coin, du pain sucré de la boulangerie ou la saveur différente du repas du voisin. Cette rue que nous avons connue enfants s'est perdue dans le chaos urbain.

### **Le paysage de la ville, miroir d'images et de représentations ?**

L'anthropologie de l'espace comprend les objets d'étude de la géographie et de l'ethnologie et vise un questionnement sur les pratiques et les représentations de l'espace et des lieux et est d'ailleurs une mise en cause de la coupure nature/culture. L'approche ethnologique du paysage, permet à l'anthropologie de joindre approche matérielle et approche sensible du paysage, souvent dissociées dans les partages disciplinaires (Robic 2004 : 581-590). Comme l'indique C. Voisenat (1992), le paysage est formé par la réalité objective des espaces marqués par les activités humaines.

Dans ce cadre d'idées, le paysage est donc un concept et en même temps un objet qui permet de l'étudier de façon transversale et interdisciplinaire car réunit des éléments de la théorie et de la pratique. Cela permet de le regarder selon le point de vue du géographe et de l'anthropologue en particulier. Au terme de ces réflexions, le paysage rend possible l'approche de différents thèmes dans l'éducation à l'environnement.

A ce propos, la lecture et l'analyse du vécu passe donc par l'interprétation de l'espace socioculturel de l'enfant. Les représentations et la mémoire réfléchi dans des dessins, des textes et des paroles s'inscrivent dans une lecture du monde où s'articulent des sens et des signifiés, à savoir une vision du réel composée des valeurs morales et culturelles, des conceptions sur la réalité sociale, des déformations avec des opinions généralistes et des préjugés explicites ou cachés du sens commun sur lesquels une analyse critique et progressive a la responsabilité de les démythifier.

Terrain de mes recherches, Florianópolis, avec ses caractéristiques singulières et une diversité naturelle et sociale, est assez particulière puisque située dans une île. De plus, l'attachement très fort aux lieux, spécialement chez les habitants des îles<sup>3</sup>, fait de cette ville un endroit particulièrement intéressant pour développer une connaissance critique sur son environnement. En ce sens le paysage et le vécu urbain sont des thèmes très favorables pour cette approche en éducation.

### **Entre le rural et l'urbain**

« un bois ; une mangrove ; un marais ; de la brousse ; un terrain en friche ; un moulin à farine de manioc ; une maison ancienne ; un élevage de porcs ».<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Voir Bonnemaison (2000) et Corrêa (1995).

<sup>4</sup> Récits des enfants extraits de journal de terrain.

Non, ce n'est pas une liste d'écosystèmes et non plus un portrait de la ville au Moyen Age. C'est un portrait de ce qu'il y avait dans les années 70 et 80 à Lagoa da Conceição où sont installées aujourd'hui les maisons des élèves. Ici les enfants répètent les récits de leurs parents, que nous imaginons être authentiques.

Les enfants racontent la mémoire familiale<sup>5</sup> sur ce qu'il y avait dans la passé à la place de leurs maisons, en construisant collectivement la mémoire du lieu. Ces souvenirs permettent d'une certaine façon de comprendre l'évolution urbaine locale. Ils nous donnent une idée du cadre du paysage de la ville dans le passé où le rural prédominait sur l'urbain et où la rue n'existait pas, là où il y avait le petit bois, la forêt, le champ et en tant que tel, un tranquille et idyllique lieu de liberté.

Des quartiers et des rues dans quelques communautés de Florianópolis comme Lagoa da Conceição et Armação do Pântano do Sul se sont construits de façon à ordonner l'urbain à partir de l'occupation d'espaces naturels supprimés partiellement comme des forêts, des bois ou de la brousse. D'autres espaces naturels ont disparu intégralement dans le passé ou ont été transformés en aires de protection naturelle telle que les marais et les mangroves. Les moulins à farine de manioc ou à canne à sucre ont été destitués de leurs fonctions et, ainsi que quelques maisons açoréennes en état précaire, ont été restaurés, remplacés par des maisons modernes ou transformés en bar ou centre culturel. De toute évidence, la rue comme lieu de changements et de permanences, conserve encore des traces du passé, d'une culture qui raconte un peu de l'histoire du lieu. Cela rend possible aux lecteurs du paysage d'estimer des pratiques culturelles anciennes et d'interpréter différents moments de la dynamique sociale.

Les changements de formes et de fonctions des différents types de constructions anciennes existantes autour de l'école de Lagoa ont pu être observés lors des sorties fait sur terrain. Dans les dessins des enfants on peut distinguer les caractéristiques essentielles de quatre sortes de maison : un ancien moulin à farine en terre et en pierre, une maison coloniale de style açoréen avec son toit typique, une maison moderne et un bâtiment appelé Villa Résidentiel. Ceux-ci nous indiquent que les formes du passé se mêlent aux formes du présent dans le paysage des rues du quartier.

On peut observer dans les dessins des éléments de la nature mais aussi des fils électriques et une antenne de télé en dessus de la maison açoréenne. Ceux-ci évoquent en plus de la perception des enfants le rapport aux valeurs actuelles de la modernité, de l'urbain : la technique et la technologie<sup>6</sup>. Dans ce cas, il serait intéressant d'analyser le rôle de la technique et de la technologie dans la matérialisation du temps dans l'espace, puisque celles-ci permettent de visualiser les transformations produites, les changements de rapports entre les individus et avec l'environnement.

« des animaux ;  
des vaches et des chevaux ; les  
arbres ; la forêt ; la nature ;

<sup>5</sup> Ce sujet qui mérite une attention spéciale est approfondi par Halbwachs (1994).

<sup>6</sup> Voir Castells (2000) et Santos (1999).

des maisons ; des trottoirs et des voitures ». <sup>7</sup>

Ce sont les réponses des élèves à la question : « Qu'est-ce qu'on voit dans la rue ? ». Ceci nous montre bien la dimension encore rurale de Lagoa, ils nous donnent aussi une idée de l'expansion de la ville. Encore aujourd'hui, dans certains endroits, nous avons la sensation d'être dans un espace rural avec la forte prédominance de la nature, et tout de suite à côté, dans un milieu urbain, des trottoirs, des maisons et des voitures, mettant en évidence d'un côté l'opposition entre nature et voitures et d'un autre côté la pénétration du rural par l'urbain.

« pour que les gens ne passent pas sur la nature » ;  
« pour ne pas tuer la nature et les animaux » ;  
« pour la circulation des voitures ».

Ce sont les réponses à la question: « *Pourquoi les gens font des rues ?* » Les mots *passer sur, tuer, circulation des voitures*, indiquent une relation très présente dans les représentations actuelles des enfants sur la ville. D'une part les enfants lisent l'homme en tant que destructeur, tueur de la nature et son arme c'est la voiture. D'autre part, ces éléments sont révélateurs pour penser l'automobile, l'icône impérative de la ville, comme symbole de la violence contre la nature.

La rue actuelle se révèle surtout comme un lieu pour la circulation des voitures, donc différemment du Moyen Age et encore de quelques villes au début du XIX<sup>ème</sup> siècle, quand les rues étaient destinées à la circulation des piétons et investies par les enfants.

Des scènes de l'enfant dans la rue dans le contexte du Moyen Age, évoquées par P. Ariès, nous rappellent le processus par lequel certaines communautés de Florianópolis sont en train de vivre ceci dans l'actualité

Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents. Dans un monde (...) de petites aventures, il était une figure familière de la rue. Pas de rues sans enfants de tous âges et de toutes conditions. Ensuite, un long mouvement de privatisation l'a retiré peu à peu de l'espace urbain qui cessait dès lors d'être un espace de vie épaisse, où le privé et le public ne se distinguaient pas, pour devenir un lieu de passage, réglé par les logiques transparentes de la circulation et de la sécurité. (...) Cette ville [où les enfants vivaient et circulaient] nous l'avons perdue, (...) Ce qui l'a remplacée n'est pas une autre ville, c'est la non-ville, l'anti-ville, la ville intégralement privatisée. (Ariès *op.cit.* : III)

Fortes de cette logique, au cours du processus d'urbanisation, les sociétés ont privatisé la ville pour les automobiles, bien qu'il existe des espaces piétons, des promenades en bord du fleuve entre autres. De même elles l'ont transformée en anti-ville au travers de la production d'une image négative de la rue. L'intensification de la circulation des automobiles a discriminé la fête, la convivialité et la nature de l'espace humain dans l'espace urbain. À cet égard, le sens de la socialisation dans la ville a

---

<sup>7</sup> Cette structure en forme de poème, je l'ai découverte pendant que je tapais les récits, extraits de mon journal de terrain, sur les perceptions des élèves et j'ai trouvé pertinent et sensible de les mettre dans cette forme esthétique.

changé. La ville connaît la modernisation et devient artificielle et donc ennemie de l'homme lui-même.

La question de la privatisation globale de l'espace est complexe car elle est tenue comme un idéal des urbanistes modernes comme l'évoque P. Ariès (*Ibid.* : XIII) en parlant des ruelles et des places dans de vieux centres urbains abandonnés, source de pollution et de danger. Cependant cette image de ville propre pour les urbanistes ne se produit pas seulement dans de vieux centre-ville mais aussi dans des espaces naturels autour de la ville, où la nature n'est pas toujours vue comme ennemie et insalubre, mais comme un lieu privilégié pour y habiter.

### **Ce que nous lie, ce que nous sépare**

Dans des espaces de l'Armação nous avons pu remarquer aussi des changements lors d'une sortie sur terrain. Là-bas la privatisation des espaces passe par l'appropriation de la nature par des immigrants riches ou pauvres, par des clubs de colonie de vacances (ABCelesc) et aussi par des réserves forestières composées d'arbres exotiques. Ceux-ci sont révélateurs de l'inattention des institutions publiques par rapport au problème de la pollution du fleuve qui en plus d'empêcher la baignade des enfants est source de maladies. Je souligne les récits des élèves faits postérieurement à une sortie sur le terrain.

« (...) nous avons marché de l'école jusqu'à rencontrer le principal pont du fleuve, dans la direction nord. Là, nous avons observé le fleuve pollué, le lit d'un mendiant (...) nous avons essayé de suivre le fleuve, mais on n'a pas pu y arriver car il y avait des maisons avec des murs et des haies qui empêchaient notre entrée. (...) on s'est arrêté sur un grand pont en bois, à côté d'une réserve forestière de pins. Après on a marché vers la route d'asphalte et on est allé vers la plage, dans le chemin on a interviewé plusieurs personnes et on a fini notre sortie à l'ABCelesc. ; »

« (...) le pont du fleuve sert même de logement à des familles pauvres et démunies, ces personnes doivent aussi polluer le fleuve. La rive du fleuve perd ses forêts en laissant place à de grandes maisons. ; »

« Nous avons fait une promenade à la recherche du Rio Sangradouro. Nous cherchions des parties du fleuve pour prendre des photos. (...) nous trouvons des araignées (...) nous trouvons un pont et un autre pont. (...) Nous interviewons quelques personnes et ensuite nous passons par un pont très, très étroit, nous avons marché et nous avons vu le Rio Sangradouro près du cybercafé, nous avons croisé un chemin plein de broussailles et nous avons trouvé ABCelesc et nous avons vu un pont très joli. »

Les ponts, en tant qu'objets de passage et d'accès à l'opposé, très présents dans ce quartier, nous ont permis de suivre et de traverser le fleuve. Le pont et le fleuve maintiennent un rapport indissociable. Ils agglutinent la réalité locale. Les rapports des élèves ci-dessus nous montrent une richesse d'informations concernant ce lieu comme la présence de différents ponts « nous trouvons un pont et un autre pont », ce qui nous donne une petite idée de la longueur du fleuve. Les différents espaces qu'il parcourt dans le quartier sont évoqués par la caractérisation des ponts « le principal pont du fleuve », « un grand pont en bois », « un pont très, très étroit », « un pont très joli ». En même temps qu'ils les qualifient, les enfants présentent d'une certaine façon des catégories d'analyse qui évoquent l'ordre d'importance, la forme, la constitution matérielle et même la fonction d'habitation du pont principal, qui d'ailleurs est très proche de ceux des grands centres urbains, « le pont du fleuve sert même de logement ».

L'esthétique est aussi évoquée, « nous avons vu un pont très joli ». Cependant la catégorie de beauté est subjective et on peut constater ça quand on regarde la photo du joli pont. On peut remarquer que l'élève ne se réfère pas vraiment au pont, mais aussi à la nature environnante. Ainsi, la beauté de la nature dimensionne le pont. En tant que réflexe de la pensée subjective, dans l'image et la représentation du pont retenues par l'enfant l'artificiel est qualifié par la nature autour.

Le pont ou les différentes sortes de ponts appartiennent au lien, à la rencontre, à la liaison du monde naturel au monde culturel, au monde artificiel et même au réseau virtuel de l'Internet (cybercafé). Nous ne pouvons donc pas nier qu'au travers du pont principal du quartier, la route va libérer les habitants de l'isolement et favoriser l'accès urbain et vice-versa.

Contradictoirement, le pont provoque d'un côté le sens de l'harmonie, du lien, de la liberté, de la rencontre avec la nature et d'un autre côté le constat de la désharmonie, les maladies de la société urbaine « Là, nous avons observé le fleuve pollué, le lit d'un mendiant », « le pont du fleuve sert même de logement à des familles pauvres et démunies ». En fait l'univers urbain comprend la rue par opposition à la maison. Les groupes sociaux qui occupent la maison sont radicalement différents de ceux de la rue. Ce sont des univers différenciés qui s'articulent de manière complexe. La rue amène donc la rencontre de « l'inconnu », « personne ne s'attend à trouver des lits, des installations de cuisines et des penderies » dans la rue » (Da Matta, *op.cit.* : 92-99).

Les mots « des grandes maisons » et « des habitations des pauvres » renvoient également à la différenciation des classes sociales et au travers de ses clôtures, ses haies, ses barbelés et ses murs, à l'emprisonnement du fleuve, à la perception de la privatisation d'un bien collectif, de la nature. Avec un tel enfermement du fleuve, l'intention de le suivre dans ses contours nous était donc impossible, mais aussi d'abord vu sa longueur de 6,7 km et sachant que dans certains endroits il est entouré par une végétation dense, et ensuite l'accès dans une grande partie du fleuve est restreint. Le fleuve est privatisé par les habitants locaux, indépendamment de leur classe sociale, donc nous ne pouvons y accéder que par des petits chemins et par notre regard.

Ces observations ressorties de notre terrain soulignent donc une réalité très présente à Florianópolis, la privatisation et la destruction de la nature. Et le besoin des enfants de trouver les parties, les morceaux du Rio Sangradouro révèle vivement l'exemple concret d'un trésor caché, perdu. Un fleuve morcelé, qu'il faut aller chercher, quêter, suivre, pour unir ses parties. Néanmoins ce trésor est déjà détérioré, un fleuve emprisonné, condamné à la pollution.

Bien qu'on constate un mode d'urbanisation informel, bricolé de façon précaire ou illégale, fragmenté et envahissant la rive du fleuve, cela est absent dans les mots des enfants. Vraisemblablement, cela peut être vu comme un déni de la réalité et la réalité en soi comme un déni du principe de ville du point de vue de M. Agier (1999 : 7) quand il évoque les favelas à Rio.

M. Roncayolo (*op.cit.*: 28) s'interroge : « La ville répond-elle à des exigences quasi universelles de la vie en société ? » Rappelons que Florianópolis accueille des gens de différentes classes sociales qui viennent de l'étranger et de plusieurs régions brésiliennes, soit d'aires rurales, de petits villages, de villes plus développées, soit de

grandes villes brésiliennes. En effet, ceux-là cherchent la rencontre et l'échange dans une ville avec de meilleures conditions d'habitat, d'éducation et de travail. Cependant en ce qui concerne les projections sur l'espace de la ville, divisées entre la modernité et la préservation de l'environnement, il devient difficile d'accomplir également les intérêts divergents de ces deux micros-groupes d' « étrangers » et de *Manezinhos da Ilha* dans l'espace de l'île.

Les citoyens, et ici en particulier les enfants, ont dans la tête une image de la ville associée à des significations symboliques. Celles-ci ne recouvrent pas une « réalité unique », car normalement l'image de la ville est liée à l'activité quotidienne et pour autant réduite à un espace de déplacements très limités (Grafmeyer 1979), c'est à dire déterminés par leurs pratiques sociales et usages de la ville (Santiago *op.cit.* : 149-172). Nous pouvons illustrer cette affirmation à partir de différents plans qui représentent le chemin parcouru, élaborés par deux enfants après une sortie au Musée Cruz et Souza dans le centre-ville.

Dans le premier, l'élève localise divers points de commerce de son quartier, son dentiste, des carrefours (*trevos*), d'autres quartiers comme Morro das Pedras, Campeche, Saco dos Limões présents sur le parcours. L'enfant a mis en évidence les travaux dans la Baía Sul, le tunnel (bien qu'il y en ait deux) et l'Alfândega, où nous avons débarqué pour notre destination finale, le musée.

Dans le deuxième, l'élève représente d'abord l'espace de l'école où il reconnaît certains espaces et les identifie : la cuisine, la salle du directeur, la salle de recyclage, les classes des enseignantes Marta et Clara et deux stades. Le stade, le plus grand, est le stade de football de l'équipe de l'Avaí. La route goudronnée est bien identifiée, avec des ralentisseurs et des panneaux de signalisation. De même, il met en évidence dans son plan la voie express de Baía Sul (qui serait sur l'eau si elle n'était pas terrassée), avec ses pontons, petits bateaux et jet-ski. Enfin, on voit la zone de stationnement des autocars devant la Place de l'Alfândega et le musée, qui est bien éloigné des eaux de la baie, malgré qu'il soit localisé assez près dans le dessin.

Devant ces images du même chemin parcouru on peut voir les perceptions différentes des enfants, plus ou moins « réelles », dans une échelle cartographique irrégulière et qui est loin de nous de livrer le paysage dans sa réalité profonde. Cependant, ce n'est pas ce point qui nous intéresse. L'important est qu'elles nous donnent une image d'un espace déterminé de la ville, l'expression de ce qui est symbolique pour ces enfants, le signifiant et le signifié.

Dans ces images nous pouvons inférer sur leur attachement à l'école, au commerce local ou au football, qui illustrent les usages et les pratiques socioculturelles quotidiennes ou éventuelles. Non moins importante est la représentation des lieux d'intersection qui ramènent des gens au quartier et les amènent à d'autres, ce qui nous permet de penser à des rencontres et des échanges avec d'autres réalités et d'autres possibilités dans la ville.

Le nouveau, un pas sur l'inconnu dans le futur, est représenté par la grandeur de la nouvelle route *Via Expressa Sul*<sup>8</sup>, si longue en serpentins et avec les tunnels qui

---

<sup>8</sup>La *Via Expressa Sul* a été libérée pour la circulation routière dans la même année que la réalisation de cette sortie. La construction de celle-là avait comme objectif l'accès rapide du centre-ville au sud de l'île,

transpercent les rochers, qui unissent rapidement deux réalités très distinctes : le centre-ville et les quartiers balnéaires du sud de la ville. Cela entraîne un mouvement paradoxal, l'union et la séparation des hommes de la nature, le rapport entre les natifs de la région avec la baie, qui avant était le « jardin » de leurs maisons. Maintenant, les pêcheurs qui sont encore là traversent des passerelles pour arriver aux nouveaux abris de bateaux construits pour remplacer les anciens. Les pouvoirs publics les ont destitués de leur histoire, vu que la voie express a pris la place des maisons des habitants et des abris de bateaux des pêcheurs artisanaux et de plus a transformé l'écosystème de la faune et de la flore locales.

Au terme de ces réflexions, l'attachement à la nature, à l'eau de la baie nous renvoie à un rêve idyllique, peut-être un retour au passé quand la nature n'était pas encore transformée par la main de l'homme, quand le vieux centre-ville touchait encore l'eau et les conflits Homme/Nature étaient d'un autre ordre.

### Conclusion

Si la représentation d'un espace complexe pour les enfants ne rend pas compte de toute une réalité existante dans la production de cet espace urbain, en tout cas il acquiert des significations à partir du vécu et au devenir réel, et est une interprétation plausible.

Notamment, les images de la ville se produisent en allées et venues incessantes qui passent par différents chemins avec des paysages qui s'entremêlent et s'écartent. Elle enchaîne des rencontres et des mémoires, des histoires, des échanges entre différentes cultures mais aussi des décisions pour l'avenir qui se reflètent dans les transformations successives du paysage. Alors il faut adapter le regard et les oreilles, il faut faire d'incessantes lectures et écoutes de la ville.

Or, la ville n'est pas seulement un paysage, en tant que décor, elle est l'espace vécu dynamique, plein d'acteurs sociaux, de sons, de couleurs, d'odeurs. Et ce sont les expériences continues égocentriques et sociales liées à l'affectif et à l'imaginaire qui rendent à l'espace le mouvement, un espace-temps vécu.

Dans le chaos moderne, malgré tous les embarras, la ville est encore l'environnement socioculturel et affectif de nous tous et principalement des enfants, et cela doit constituer un facteur important dans le processus de leur éducation, même si le mouvement et l'action concrète de ces derniers nous semble limités. La paire nature et modernité évoque plusieurs conflits qui à mon avis doivent être développés et discutés à l'école, et parmi ceux-ci le rapport entre la rue et la qualité de la vie, dans la perspective de briser l'indifférence et donner la parole à ceux qui vont choisir la ville de demain.

### Bibliographie

- Agier, M. (1999). *L'invention de la ville : banlieues, townships, invasions et favelas*, Paris, éd. des Archives contemporaines.
- Ariès, P. (1979). « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville » in VRBI, II.

---

à l'aéroport et à Base Aérienne de Florianópolis, de plus elle a bénéficié de l'accès à l'Université Fédérale de Santa Catarina et au Stade de football de l'équipe de l'Avaí.

- Arnauné, A.-M. (2003) *La rue : formes et usages. Un point de vue de géographe*, Débat introduit et animé par A.-M. Arnauné (Université Toulouse-II) et L. Canizares. [www.cafe-geo.net/article.php3?id\\_article=102](http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=102) Consulté en juin 2006.
- Bonnemaison, J. (2000). *La Géographie Culturelle : Cours De L'université Paris IV : Sorbonne, 1994-1997*, Paris, C.T.H.S.
- Corrêa, R. L. (1995). "Espaço, um Conceito-Chave da Geografia" in Castro, Iná E., Gomes, Paulo C. G. e Corrêa, R. L. (org.), *Geografia: Conceitos e Temas*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil : 15-47.
- Castells, M. (2000). *A Sociedade em Rede*, São Paulo, Paz e Terra.
- DaMatta, R. (1983). *Carnavals, bandits et héros : ambiguïtés de la société brésilienne*, Paris, éd. du Seuil. [trad. par Danielle Birck]
- Fantin, M. (2000). *Cidade dividida: Dilemas e Disputas Simbólicas em Florianópolis*, Florianópolis, Cidade Futura.
- Grafmeyer, Y. et alii (1979). *La Ville*, Paris, Hatier.
- Lemenorel, A. (org.) (1997). *La rue, lieu de sociabilité ? : Rencontres de la rue, Actes du colloque de Rouen*, Publications de l'Université de Rouen, n° 214.
- McKenzie, R. D. (1990). « Le voisinage : une étude de la vie locale à Columbus, Ohio » in GRAFMEYER, Y. et JOSEPH I., *L'école de Chicago : Naissance de l'écologie urbaine*, Editions Aubier : 213-254.
- Robic M-C, (2004/4, vol. 34) « Rencontres et voisinages de deux disciplines » in Ethnologues et géographes. *Revue De Ethnologie Française* n°100, Paris, PUF : 581-590.
- Roncayolo, M. (1990). *La ville et ses territoires*, Paris, Gallimard.
- Santiago, J.-P. (1999). *La musique et la ville : sociabilité et identités urbaines à Campos, Brésil*, Paris, L'Harmattan. Collection Logiques Sociales.
- Santos, M. (1999). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*, São Paulo, éd. HUCITEC.
- Tuan, Y. (1983). *Espaço & Lugar*, São Paulo/SP, Difel.
- Voisenat, C. (1992). « A propos de paysages : compte rendu d'une réflexion collective » in *Terrain*, 18 : 137-141.

### NOTE SUR L'AUTEUR

13, rue Mère Elise Rivet  
69530 Brignais - France  
[cparaboa@yahoo.com.br](mailto:cparaboa@yahoo.com.br)

## CHAPITRE 11. ENSEIGNER L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN TERRITOIRE MINIER : LE SPORT DANS L'ESPACE LOCAL

Antoine MARSAC

Phd, Université d'Artois

**Résumé :** Au travers d'une analyse ethnographique de l'enseignement de l'éducation physique, cet article s'attache à décrire les manières de « faire classe » en s'appuyant sur une pratique sportive dans deux établissements lensois (un collège et un lycée professionnel du bassin minier du Nord-Pas-de-Calais). Il s'agit ainsi d'interroger les évolutions pédagogiques et les normes de participation des élèves. Le rapport à l'espace est ici interrogé à l'aune de l'activité des enseignants. L'article décrit comment le sport est utilisé dans le cadre d'une pédagogie qui privilégie le recours à la compétition pour évaluer et réguler les comportements des élèves. Entre l'enseignement de l'éducation physique et le territoire se joue une dialectique complexe. Les modes d'appartenance territoriale créent un décalage avec l'enseignement dispensé par des professeurs non originaires du bassin minier. La faible adhésion des élèves aux valeurs prônées par l'éducation physique « sportive » au lycée montre un décalage avec l'appartenance territoriale. Le contrôle social singulier caractérisant l'espace local des cités minières vient renforcer l'illusion de ce recours au sport comme forme d'éducation corporelle dans un territoire fortement touché par la précarité et le chômage de masse.

**Mot-clés :** éducation physique, bassin minier, cités, lycée, sport, espace local.

**Abstract:** Through an ethnographic analysis of education in field of sports, this article describes ways to teach sports, relying on classestaught in two secondary schools in Lens, Pas-de-Calais (a junior high school and vocational highschool in the mining area in North-West in France). The educational development and the participation standards of students are examined, with specific stress on how teachers take into account the spatial environment of each sport activity. The article describes the way teachers resort to competition to emulate students' behaviours. Thus a complex dialectic is established between the teaching activity and the territorial space. The approach varies tremendously depending on whether the teacher is a native of that mining district or not. The relative lack of dedication of students in the values advocated by "sportsground" activities at school, testify to idiosyncrasy with their territorial belonging. The social control that characterizes the local reality of mining cities comes to reinforce the illusion of resorting to sport as a form physical education in an area that is struck by precariousness and mass unemployment.

**Key words:** physical education, mining area, cities, school, sport, local space.

**Zusammenfassung:** Durch eine ethnographische Analyse von Sportunterricht, beschreibt dieser Artikel Wege zur "Klasse" auf der Grundlage einer Sportart bei beiden Institutionen in Lens (College und Berufsschule das Revier Nord-Pas-de-Calais). Es ist gut, die pädagogische Entwicklungen und Standards der Beteiligung der Studierenden zu prüfen. Die Beziehung mit dem Raum ist hier in Bezug auf die Tätigkeit von Lehrern untersucht. Zwischen den Sportunterricht und das Gebiet spielt eine komplexe Dialektik. Modi der Zugehörigkeit territoriale erstellen ein Missverhältnis bei der Erziehung von Lehrern ohne Ursprung in der Bergbau-Bereich bereitgestellt. Der Artikel beschreibt, wie der Sport als Teil einer Pädagogik, die die Nutzung des Wettbewerbs zu bewerten und zu regulieren Verhalten der Schüler betont wird. Die geringe Adhäsion dieser Werte durch Leibeserziehung "Sport" in der High School gefördert zeigt eine Verschiebung mit der territorialen Zugehörigkeit. Soziale Kontrolle, dass die singulären Platz der lokalen Bergstädte stärkt die illusio, den Sport als eine Form von Sportunterricht in einem Bereich, charakterisiert Hit von Unsicherheit und Massenarbeitslosigkeit hart.

**Stich worte:** Leibeserziehung, Revier, Städte, Schule, Sport, lokalen Raum.

Les récentes manifestations qui se sont déroulées en France, en octobre 2010, illustrent le désarroi des lycéens dans un contexte médiatique qui se focalise en priorité sur les jeunes de banlieue. Ces mouvements sociaux de jeunes tournent parfois à la violence. Les actes expriment la difficulté à dire la souffrance lorsqu'on construit sa vie d'adulte en période de crise. Mais cette lecture appelle à la prudence car elle occulte souvent les disparités en termes de territoires. Il est des villes liées à un passé révolu et pourtant ancré dans des marqueurs industriels. Lens est de celles-là. Connue pour les résultats sportifs de son équipe de football, le Racing Club de Lens (RCL), elle l'est tout autant pour la civilisation minière qui a battu son plein pendant des décennies. Mais en marge des images premières se déroulent des scènes ordinaires qui dépassent ces clichés pour comprendre le fondement des rapports entre acteurs, au sein d'un même espace local. Le recours à un travail de terrain contribue dès lors à rompre avec le regard naïf et parfois idéalisé qui consiste à accoler au territoire les dimensions les plus visibles, en essentialisant du même coup une réalité plus complexe à saisir d'emblée.

Notre enquête<sup>1</sup> s'est donc déroulée dans un collège puis un lycée professionnel classé en zone d'éducation prioritaire, situés dans ce bassin minier<sup>2</sup> du Nord de la France. L'équipe de quatre enseignants du lycée (2 femmes, 2 hommes de 27 ans à 42 ans) a été suivie à raison de trois séances d'observations hebdomadaires et ce, quel que soit le niveau de classe (CAP, BEP, bac pro), en observation directe non participante. L'enquête s'est focalisée sur les relations entre ces enseignants et leurs élèves lors des séances d'EPS. Des interviews portant sur la séance ont été systématiquement mises en place. Pour ce faire, la technique du journal de terrain a été utilisée pour observer les pratiques. Une prise de note instantanée a consisté à recueillir les consignes de l'enseignant, les réactions des élèves sur ses prescriptions et à décrire des transactions pédagogiques entre le professeur et ses élèves. Partant, il était important de comprendre comment les enseignants exercent leur métier au quotidien dans les établissements de la région Nord-Pas-de-Calais et comment ils appréhendent l'espace local.

La démarche vise à observer l'évolution des différentes postures des enseignants d'E.P.S et à replacer la dimension sportive dans la construction sociale du territoire minier. L'observation des postures dans l'espace des enseignants retient toute l'attention : la mise en train des élèves, les étapes de la leçon d'EPS, les débordements, le renoncement des élèves... Il s'agit d'une étude de cas, au sens où l'entendent Jean-Claude Passeron et Jacques Revel. Une approche qui demande d'opérer une « interprétation circonstanciée des singularités » et la restitution la plus exhaustive possible des dimensions du « cas » (historiques, institutionnelles, expérientielles...) » (Passeron et Revel, 2005). Peu de travaux sociologiques se sont penchés sur l'EPS et les enseignants dans le bassin minier car cette discipline d'enseignement s'inscrit dans un cadre différent de celui des matières générales (français, mathématiques...). Pour autant, si cette discipline comporte la particularité de mobiliser la motricité, les

---

<sup>1</sup> Les résultats présentés ici sont le fruit d'un travail collectif mené dans le cadre du contrat ARCIR financé par la Région Nord-Pas-de-Calais et confié au laboratoire SHERPAS de l'Université d'Artois contrat 2009-2011.

<sup>2</sup> La communauté d'agglomération de Lens-Liévin regroupe plus de 6% de la population régionale du Nord-Pas-de-Calais (INSEE 2007).

problèmes classiques posés à l'École, liés au travail enseignant comme l'absentéisme et la démobilisation se posent également en son sein. Les rapports hétérogènes des élèves à l'institution scolaire sont à questionner pour appréhender les apprentissages des jeunes issus de milieux défavorisés. L'EPS serait-elle le parent pauvre de l'École dans un contexte social, le monde minier, au sein duquel le travail a longtemps concurrencé les parcours scolaires ?

Dans le sens commun, l'EPS est souvent présentée comme une matière épargnée des problèmes caractéristiques des disciplines générales (sélection par le niveau de culture, faible implication des élèves). Or si l'on s'attache à décrire les rapports sociaux entre enseignants et élèves, cette situation peut largement être démentie ne serait-ce qu'à cause de l'inactivité des groupes d'élèves voire de classes entières et les absences des élèves. Ces difficultés se posent de manière récurrente pour tout enseignant et deviennent des problèmes professionnels contemporains. Ils sont à rapprocher du rapport que ce dernier entretient à l'espace de vie de ses élèves et à son engagement dans la cité. Le point de vue critique interroge ces niveaux de rapport à l'École et constitue l'objet de notre étude. Les représentations que les enseignants d'EPS ont d'un territoire et de leurs habitants, n'ont-elles pas une incidence sur les représentations mutuelles de leur rôle (au sens de Goffman 1974) ? En d'autres termes, les représentations des élèves vont-elles engendrer des représentations de la fonction d'enseignant, des attitudes et des comportements ? La question est ici d'autant plus aigüe que les clichés ont la vie dure. Pour se démarquer des stéréotypes sur le monde minier dans le Nord de la France, il convient d'abord de poser quelques jalons historiques permettant d'examiner les caractéristiques socio-économiques du territoire. Puis, il faut présenter les lieux de l'enquête et sa population, décrire les interactions entre enseignants et élèves pour montrer comment se joue la relation entre le sport et le contexte local. Enfin, il s'agit d'interpréter ce recours au sport comme une construction du territoire destinée à imposer aux élèves un modèle de compétition en décalage avec les mœurs à l'œuvre dans l'espace des cités.

### **Aux pieds des terrils : le territoire lensois**

La ville de Lens, située au cœur de l'Artois, est surtout connue pour son passé minier. Avec 35 200<sup>3</sup> habitants en 2010, cette sous-préfecture du Pas-de-Calais fait partie des espaces les plus déshérités de France<sup>4</sup>. Elle est un exemple de catastrophe économique depuis la fermeture des exploitations charbonnières, principale activité de cette région<sup>5</sup>. Durant trois siècles, de 1720 à 1990, année de la fermeture du dernier puits de mine, elle est avant tout *Lens les Mines, capitale du Pays Noir*. Dans le bassin minier du Pas-de-Calais, les houillères ont imprimé leur marque dans tous les

---

<sup>3</sup> Source : Estimation de la Communauté de Communes de Lens-Liévin, Lens, 2010.

<sup>4</sup> En témoigne la structure économique de la population. Le revenu fiscal médian est inférieur au niveau régional dans l'ensemble de l'ancien bassin minier (INSEE 2007). Ceci est renforcé par le fait que Lens présente une faible activité économique (pas de zone commerciale en dehors de son centre-ville, une industrie spécialisée...).

<sup>5</sup> Le Centre historique du travail minier estime à 200 000 la perte d'emplois directs due à la fermeture des mines.

domaines de la vie sociale : logement<sup>6</sup>, travail, école, loisir, culture... La mine en ce sens peut être considérée comme un « fait social total » (Mauss 1950) pour les groupes les plus défavorisés ; un point de morphologie sociale qu'attestent des études sociologiques et historiques consacrées au Bassin minier du Pas-de-Calais (Schwartz 1990 ; Le Maner 1995 ; Poussou et Lottin 2005 ; Hardy-Hémery 2006).

Aujourd'hui, parmi la population active, le taux de chômage atteint les 20 % avec une forte majorité de jeunes de moins de 25 ans. Les difficultés frappant cette agglomération retentissent sur le niveau scolaire des élèves en créant une perte de légitimité aux voies scolaires les moins abouties. Les historiens ont bien montré que les villes minières sont en décalage avec les autres aires urbaines françaises : « En raison de l'activité des habitants, des structures professionnelles, de l'habitat, de l'urbanisme ou de son absence, des comportements et des mentalités, elles sont devenues et constituent encore des villes particulières » (Poussou et Lottin *op. cit.*). Jusqu'en 1980, l'École était en concurrence avec l'activité ouvrière (mines, travaux pénibles) (Bretin-Maffiuletti 2009) car elle retardait le recrutement.

A compter des années 60, la corporation minière est présente en filigrane mais ne constitue plus le premier employeur de la région. En fait, les mines se voient supplantées par les services, les emplois publics (liés à l'éducation, la santé et les services déconcentrés). Mais les collectivités locales aident peu de secteurs économiques à s'implanter pour pallier la mono-industrie du charbon (principalement des activités industrielles de substitution et de commerce). Jusqu'aux années 90, le bassin minier est en partie écarté des territoires cibles des politiques de restructuration urbaine car son urbanisme s'avère inadapté aux dispositifs des quartiers dits « sensibles » (développement social des quartiers puis politique de la ville) qui visent à résorber les difficultés sociales des îlots les plus pauvres souvent liées à une situation économique critique. Cette double pauvreté caractériserait des populations fortement précarisées dans un contexte mondial où tout concorde à maintenir une précarisation en devenant des fractions les moins dotées en ressources et en capitaux culturels. Si l'ascension sociale via le diplôme (Gauléjac 1987) des élèves issus des cités minières est toujours possible, elle reste confinée à cause de la faible mobilité des populations et de facteurs sociaux endogènes que je vais tenter de révéler au fil de l'analyse. Il faut d'abord mentionner les modes d'encadrement ouvrier.

Dans le bassin lensois, comme ailleurs, les structures historiques qui « tenaient » jadis la classe ouvrière et l'encadrement de la jeunesse sont entrées en mutation (Madec 2002). Le délitement du lien social des cités minières, présentées politiquement comme des modèles d'intégration, se fait sentir par le repli du groupe principal d'antan (souvent composé de veuves de mineur) dans l'espace de proximité de la rue ou de la cité. L'affaiblissement des projets collectifs, aggravé par l'effondrement des idéaux syndicaux et politiques s'accélérait dans les années 80, a eu pour conséquence de créer des fractures générationnelles. Des changements profonds dans la vie urbaine se sont fait sentir depuis vingt ans : l'intervention de la police dans les conflits de voisinage, la violence au lycée et la délinquance ont augmenté, dans un

---

<sup>6</sup>Le droit au logement dans les cités est attaché au travail dans les mines. Le terme *cité (minière)* est ici différent de celui de *cité* de banlieue.

territoire jusque-là relativement épargné. Malgré cela, aujourd'hui, dans les représentations collectives, certaines images se télescopent encore : l'exploitation du charbon et l'uniformité de ses corons tous alignés sur le même modèle au point qu'aujourd'hui, la réhabilitation partielle des établissements scolaires et le parc d'équipements contrastent avec certaines cités lensoises délabrées que les classes moyennes peinent à investir, en défaut de la pénurie de logements qui touche particulièrement la région. Les cités demeurent quasiment toutes peuplées par des familles de descendants de mineurs.

Cependant, l'urbanisation, plus complexe qu'elle n'apparaît au premier regard, révèle en réalité de forts contrastes (l'habitation semi-provisoire côtoie les maisons d'ingénieurs). L'habitat minier, fruit des grandes luttes d'antan, présente à la fois une dimension classante et des fonctions utilitaires que l'on retrouve dans ce que Michel Verret (1979) nomme le rapport que la classe ouvrière entretient avec son espace de résidence. Si la cité minière est une enclosure, les édifices publics représentent une « matrice organisatrice de l'espace » (Foucault 2004). Par exemple, il existe une multitude d'abris souterrains sous les écoles de la ville de Lens datant principalement de la Seconde Guerre mondiale et ce dispositif a en quelque sorte modifié les représentations communes que les habitants ont des établissements scolaires. L'École a donc longtemps représenté un « refuge » dans l'imaginaire des habitants des cités minières en proie au paternalisme des classes dominantes, aux grèves et à l'emprise des institutions d'encadrement qui enserrant le monde lensois : compagnies minières, Municipalité, partis, syndicat... Recrutés dans une conjoncture réclamant davantage de main d'œuvre, les immigrés polonais et italiens ont aujourd'hui des petits enfants. L'immigration nord-africaine, plus récente, reste assez faible dans ce territoire. L'École publique s'est imposée comme l'institution éduquant ces populations. Si l'Église catholique, pourtant présente dans l'Ouest du bassin minier, n'a pas beaucoup ouvert d'écoles, elle a accueilli une part des élèves d'origine italienne ou polonaise<sup>7</sup> et a enrôlé ces enfants dans les associations, instruments de pacification des cités minières. Une partie d'entre eux a reçu une éducation religieuse, vecteur de socialisation dans une région où les partis socialistes et communistes se sont servis du sport pour encadrer les masses. Leur aura a été supplantée par d'autres clubs.

### **Cité minière, cité sportive ?**

Dans cette analyse, il convient de mobiliser les travaux d'historiens ayant travaillé sur les relations entre le sport et la ville de Lens. Les monographies de Marion Fontaine (2006) sur le Racing Club de Lens et celle d'Olivier Chovaux (*op. cit.*) sur l'implantation du football dans le Pas-de-Calais fournissent des éclairages historiques. Les œuvres d'Yves le Maner et d'Alain Lottin complètent cette recherche dans un milieu urbain singulier. L'héritage de la ville minière a laissé une population marquée par un haut degré de fermeture sociale et spatiale. Ce fait est lié à un espace spécialisé dans la grande industrie qui a organisé les lieux de vie et de loisirs des ouvriers. En effet, le territoire communal est séparé entre un centre-ville et sept cités minières représentant plus de 80% du plan local d'urbanisme. Avec les regroupements

---

<sup>7</sup> L'autre part allant dans des écoles confessionnelles (juives) ou suivant un enseignement en polonais ou italien.

d'immigrés dans ces cités depuis la nationalisation des mines, la sur-socialisation des cités minières s'est vue renforcée par les rites de voisinage : conversation aux fenêtres, culte religieux, jeux dans les rues face aux alignements de corons... Le temps disponible, jadis apanage des femmes et des enfants, est désormais le lot de beaucoup d'hommes dans les foyers marqués par le chômage. En effet, l'inactivité conduit les uns à épier leurs voisins, les autres à quitter le territoire. Le monde minier se caractérise par un fort contrôle social de l'Autre poussant à reconsidérer la notion d'habitat individuel à l'aune des sociabilités restreintes à la cité, à la rue où l'on vit parfois toute son existence. Ici, assignées à résidence, les familles les plus pauvres survivent grâce aux solidarités locales et aux prestations sociales. Leurs temps libres sont utilisés à différentes passions (colombophilie...).

Pour occuper cette population, des stades et des gymnases sont érigés et les clubs, véritables charnières entre les habitants et les institutions d'encadrement, exaltent le sport. Le paysage est partout en constante évolution et Lens fait toujours figure de ville principale de l'agglomération minière. La « popularité du football » dans la région participe à assoir la réputation de la ville comme une capitale, renforcée par cette image sportive inscrite dans la politique locale. L'image festive du public véhiculée par les rencontres sportives se déroulant au Stade Bollaert a pour conséquence de « globaliser le peuple des tribunes » (Nuytens 2005). Le football s'est donc peu à peu ancré dans le territoire minier en s'inscrivant dans l'histoire régionale du Nord-Pas-de-Calais (Chovaux *op. cit.*) via la réminiscence de logiques productivistes fonctionnant comme le rappel du système de normes auxquelles adhéraient jadis les habitants des cités minières. Mais l'École n'a-t-elle pas été le vecteur de diffusion de cette culture sportive pour prendre le relais des organisations comme les compagnies minières ? L'éducation physique accompagnant le mouvement d'urbanisation des cités a imprégné les élèves d'une culture de l'exercice visible au travers d'un parc d'équipements sportifs, de clubs et d'adeptes, héritage d'une politique volontariste initiée dès l'après-guerre par les forces vives de la classe ouvrière (Fontaine *op. cit.*). Les sociétés de gymnastiques sont aussi restées présentes sur le territoire des cités où d'anciens enseignants d'éducation physique « militaient » dans les clubs, en marge de leur métier d'instructeur<sup>8</sup>. Dans le contexte lensois, les rapports entre ville et sport sont renforcés par les proximités sociales et spatiales. « Avec leur facteur de rassemblement, leur concentration d'individus et d'activités, l'espace urbain et l'espace sportif se confondent dans des lieux et des symboles qui imprègnent fortement le quotidien et les interactions sociales. Microcosme de la vie urbaine, la vie sportive porte en elle les ruptures, les alliances, les confrontations, les richesses et l'exaltation de la vie urbaine dans son ensemble » (Lefebvre 2003). Si la ville est le fruit de cette histoire, comment cette empreinte du sport à Lens a-t-elle pu rejaillir sur l'EPS enseignée dans les établissements scolaires de la Région par des acteurs étrangers au bassin minier ?

---

<sup>8</sup> Extrait d'entretien avec un ancien inspecteur de la jeunesse et des sports.

### Un lycée professionnel au recrutement régional

En observant l'équipe pédagogique EPS du lycée, ma réflexion s'appuie spécifiquement sur l'observation *in situ*<sup>9</sup> d'un cycle d'enseignement<sup>10</sup> auprès d'une classe de quatrième. La méthode utilisée est celle du journal de bord intégrant la prise de notes conjointe au ressenti instantané de l'ethnographe. Ce dispositif d'enquête est complété par des entretiens (en cours et en fin de séance). Il s'agissait d'observer durant plusieurs semaines afin d'enrichir mes données et de décrire ce qu'est l'action des professeurs d'EPS auprès de populations précarisées. La provenance des élèves<sup>11</sup>, avec une majorité d'appartenance à un *quartier impopulaire* (Madec *op. cit.*), la  *cité des peintres*<sup>12</sup> constitue un premier indicateur pour comprendre le décalage entre l'appartenance territoriale des élèves et celle des enseignants. Les professeurs jouent sur ces registres locaux. En fonction du sens qu'ils donnent à leur engagement, avec leur capacité stratégique, leurs marges d'action et leur capacité d'arbitrage, ils participent à la définition d'un ordre scolaire local. Leurs représentations pèsent dans le rapport à l'espace en créant des liens entre l'École et la  *cité des peintres*. Mentionnons que les enseignants résident pour la plupart dans la région mais hors du bassin minier. Ils se déclarent « plus attirés par les grandes villes » (Arras, Lille) qu'ils jugent « plus attractives que le coin de Lens ». Or, ce fait joue un rôle déterminant dans le rapport que ces enseignants entretiennent avec l'espace local qu'ils ne cessent de déprécier. Cet indice s'avère précieux pour comprendre le décalage persistant de l'enseignement de l'EPS avec les élèves. Pour eux, le choix des activités pratiquées témoignerait de la naturalisation d'un « capital sportif des descendants de mineurs ». François (38 ans) enseigne l'EPS depuis deux ans au lycée. Il pratique le judo avec ses élèves. Il côtoie quelques-uns d'entre eux dans le cadre des activités du club au sein duquel il entraîne bénévolement. En appartenant au club de François, ses élèves pourraient se rapprocher de lui et donc de l'École. Mais il n'en est rien. Le fait d'appartenir à la  *cité des peintres* prime sur l'affiliation à un club. Pour ces jeunes, l'appartenance à la cité devient une « étiquette qu'on nous colle à vie » (Bruno, élève, 16 ans).

### Interactions enseignants/élèves : le jeu des appartenances

L'un des exercices en cours d'EPS consiste à utiliser le ballon de football pour réaliser des prises sur le porteur de la balle. J'observe plusieurs séances dans lesquelles le football est utilisé par François, l'enseignant, pour mettre en action ses élèves dans l'activité judo. Au bout d'une demi-heure, les élèves oublient le but de la séance et s'emploient à appliquer les règles du football, reprochant au professeur de « ne pas les laisser jouer au foot assez souvent ». François souligne pourtant le fait qu'« ils veulent vraiment s'amuser et que la menace de la mauvaise note n'a pas de prise sur eux ». La pratique du football serait-elle la seule « solution » pour lutter contre la déscolarisation ? Le prétendu localisme dénoncé par François reste contenu dans le

<sup>9</sup> Source : INSEE, 2007.

<sup>10</sup> Composé de dix séances de deux heures.

<sup>11</sup> Loos en Gohelle, Lens, Eleu, Liévin, Avion, Annay, Vendin-le-Vieil, Pont-à-Vendin, Haisnes, Sallaumines, Billy-Montigny, Montigny : ces communes correspondent au lieu de résidence des élèves du lycée professionnel.

<sup>12</sup> Le nom de ce quartier et ceux des enseignants ont été modifiés pour garantir l'anonymat des acteurs.

registre de la vision déformée et de la disqualification sociale que celui-ci porte à l'égard du comportement de ses élèves et plus largement du monde minier. Celle-ci est éprouvée à travers le recours à des comportements violents. Lorsque nous l'interrogeons là-dessus, celui-ci pointe un irrespect des consignes et a recours à la force pour se faire respecter : « y'a qu'avec les mains qu'ils comprennent. Les profs d'atelier, ils en savatent un ou deux et après ils ont peur du prof, donc ils n'osent pas le chercher. En EPS, on est trop gentil avec eux : on leur fait faire du sport et c'est en nous manquant de respect qu'ils nous répondent ». François, en tant qu'enseignant d'EPS souhaite se démarquer de ses collègues des matières générales mais il a pourtant recours à la force en faisant taire toutes les opérations invisibles de son enseignement. Pour lui, cette démarche est inéluctable. Au cours de l'enquête, j'ai pu observer que le recours à la réprimande physique se réalise souvent dans un contexte de jeux ou d'exercice sportif et permet de pallier d'éventuelles plaintes d'élèves.

Je rejoins Odile (42 ans), professeure principale de la classe de CAP carrossier autour de la piste d'athlétisme. L'enseignante s'implique dans son cours en maintenant l'attention de ses élèves sur les règles de la course. Elle régule leurs comportements en reprenant systématiquement les uns et les autres à propos du langage. Le « code restreint » (Bernstein 1975)<sup>13</sup> est pour elle une « mauvaise habitude de la cité, qu'il faut bannir au lycée ». Odile met sur le même plan les insultes et le faible nombre de mots utilisés dans les phrases des élèves : « Le langage, c'est vraiment pas leur truc. Ils se traitent en jouant et ne communiquent que comme ça. J'ai envie de les pénaliser à cause de ça lors de l'évaluation ». De plus, celle-ci déclare : « Par contre, quand ils ont bien travaillé, je les laisse jouer au foot. Y'a que ça qui leur plaît. Ils ont vraiment ça dans le sang ! ». L'arbitraire de classe qui consiste à rapprocher un sport collectif (le football) à un groupe (les lycéens) et l'ethnocentrisme du mode langagier légitime caractérise son discours sur la cité :

« Les parents n'ont souvent pas de diplôme, en plus, ils parlent mal... alors quand leur fils obtient un CAP, dans la cité, ils n'en peuvent plus. Pour eux, il est surdiplômé !... Tous les progrès en EPS s'accompagnent de bonnes notes et ça fait des jaloux. Après ça produit des conflits entre les voisins. Et si en plus, l'élève joue bien au foot, ben c'est carrément l'attraction de la cité ! ».

Odile survalorise ici le rôle du sport et ses effets sur la sociabilité et du même coup naturalise la fonction du diplôme.

La survivance de fortes sociabilités dans les cités minières vient rappeler les solidarités mécaniques qui prévalaient jadis à l'endroit même où ce sont des aptitudes individuelles (le sport) qui sont valorisées par les enseignants auprès de leurs élèves. Ainsi, la lecture particulariste d'Odile occulte les effets de désorganisation sociale qui s'entrecroisent avec un processus de scolarisation inachevé. L'EPS et sa réception ordinaire au sein de la culture scolaire légitime serait-elle un marqueur des silences qui

---

<sup>13</sup>Basil Bernstein distingue le code restreint du code élaboré. Le premier est « généré par une forme de relation sociale fondée sur une série d'identifications que les gens ont conscience de partager étroitement ». Bernstein définit le second comme « forme de relation sociale qui ne présuppose pas le partage conscient de telles identifications, si bien que beaucoup moins de choses sont considérées comme allant de soi ». Si le langage scolaire relève du code élaboré, propre à l'École républicaine, le jargon des élèves du lycée est incompréhensible pour autrui. Ce langage simplifié en code restreint de la cité lensoise est usité dans les échanges entre élèves.

entourent la déchéance d'une culture minière en proie à la honte, à la précarisation du monde du travail et au chômage de masse ?

### **Du sport au lycée pro : se fortifier pour mieux se soumettre à la précarité**

L'arbitraire de la didactique de l'EPS vient renforcer le décalage persistant entre la culture scolaire légitime et la centralité illusoire du football dans le territoire. Sachant qu'il est confronté au quotidien à des contraintes d'organisation, l'enseignant d'EPS est en prise directe avec les problèmes locaux (l'ouverture des équipements sportifs dans au moins 80 % du parc d'espace sportif est lié aux communes, l'emploi du temps des familles, la baisse des enveloppes attribuées à l'achat du matériel...). Celui-ci représente une figure de réussite dans un espace local morcelé. Ses actions sont principalement des tâches qui doivent être complétées en résolvant des problèmes professionnels propres à l'enseignement (discipline, mise en place de contenus d'aide à l'échec). Mais une didactique « enfermante » issue d'une pédagogie sportive instituée par la compétition met indubitablement l'accent sur la constitution d'un corps-objet qui éclipse la subjectivité de l'élève, son passé, son vécu. Or l'appartenance locale des élèves conditionne en grande partie les rapports sociaux au lycée professionnel. En effet, les pratiques déviantes des élèves : les problèmes de violence, d'absentéisme, la passivité font ressortir des singularités. Le cours d'EPS témoigne de l'autre facette de ce passé minier : le capital d'autochtonie des élèves et le décalage avec les enseignants formés dans les grandes métropoles urbaines. Ces professeurs appartiennent à une population jeune à dominante masculine qui arrive dans le monde du travail après un parcours de sportif ou d'encadrant :

« Les enseignants sont issus de catégories plutôt favorisées, assez bons élèves, sportifs spécialistes ou polyvalents, beaucoup ont eu une expérience d'encadrement avant l'entrée dans le métier. Ils y sont venus par attachement à la discipline (sport, EPS ou pratique physique), envie d'être enseignant ou pour s'occuper d'enfants. » (Bret 2009 : 130).

La compétence sportive joue donc un rôle d'entrée dans le métier. Au lycée, les enseignants sont avant tout d'anciens compétiteurs et/ou sont devenus entraîneurs ou formateurs dans le domaine sportif. Aussi, on peut considérer que l'enseignant d'éducation physique n'est pas un enseignant comme les autres car en jouant sur les marqueurs du territoire, les capacités corporelles des élèves qu'ils contribuent à produire imposent des gestes sans tenir compte de leur vécu. François me confie à propos de ces derniers : « ils font tout de manière agressive ». Mais il faut rappeler que les élèves adhèrent avant tout à d'autres valeurs du sport : celle de la rue, de la cité, des rassemblements collectifs et beaucoup moins celles des pratiques contemporaines de développement de soi via la compétition. Les valeurs d'esthétisme et d'épanouissement personnel prônées par l'équipe enseignante se heurtent aux normes collectives (langage, code) et utilitaires d'élèves moins dotés en capitaux spécifiques.

### **EPS vs « culture du pauvre » ?**

Le prolongement des scolarités des classes populaires jusque-là exclues des voies techniques, a eu pour conséquence de massifier les effectifs des établissements

scolaires. Stéphane Beaud (2003) a montré que les enfants de la démocratisation scolaire étaient souvent les premiers de leur famille à bénéficier du droit à l'adolescence. L'éducation physique comme matière minoritaire, tant par les coefficients dans les examens que les représentations sociales qu'ont les professeurs des matières techniques (d'atelier ou de technologie), offre la possibilité pour les adolescents d'éprouver une expérience inédite dans un contexte de travail manuel (Baudelot et Creusen 1994). Ces filières recrutent dans des fractions qui se servent du groupe d'appartenance, représentée par l'entre-soi de la cité, pour résister à l'ordre scolaire dominant. L'inutilité apparente du sport plaide donc contre l'utilité de l'EPS.

Dans le même temps, les enseignants voient leur modalité d'exercice et leur pratique redéfinies par l'hétérogénéité des publics scolaires issus de cette démocratisation et de cette massification scolaires. Ces faits prennent davantage d'acuité dans une conjoncture fortement marquée démographiquement où des jeunes sont orientés dans l'enseignement technique ou professionnel par dépit (Grignon 1975). Ceux-ci entrent alors dans une situation de grande précarité que l'on peut attribuer à la non-adhésion à une vision consumériste et paradoxalement non-compétitive du monde du travail, à un rejet de l'intégration des valeurs républicaines et surtout à l'émergence de conflits avec les institutions (Ecole, police, Etat).

Les modes de stigmatisation portés sur la personne issue des cités révèlent une mise à distance de ces enseignants des pratiques ordinaires des élèves : recours aux joutes verbales, à la force ; l'échec face aux exercices traduisant la souffrance (Desjours 1998). Leurs professeurs ne voient dans leur imperfection motrice qu'une conséquence de leur *hexis corporel* propre à ce que Hoggart (1991) nomme une « culture du pauvre », c'est-à-dire une essentialisation et une réduction du corps à la condition sociale du groupe d'appartenance. L'arbitraire de classe et l'imposition d'une morale du corps détachée de ses dimensions instrumentales et collectives (Elias et Scotson 1997) produit de la violence symbolique infligée aux élèves, en silence, dans l'arbitraire des barèmes et des injonctions didactiques. Le refus de pratiquer se traduit par un renoncement d'effectuer les exercices, un désintérêt de plusieurs d'entre eux pour cette matière qu'ils jugent « inutile ». Cela a tendance à renforcer l'illusion de la présence du sport comme « alternative aux difficultés » économiques vantée dans les politiques locales et relayée par la programmation des activités par leurs professeurs d'EPS.

### **L'espace social des lycéens à l'épreuve du « monde des professeurs »**

Cette expérience d'une certaine disqualification sociale en éducation physique, commune à la majorité des élèves en lycée professionnel apparaît en décalage avec les modes de régulation des comportements mis en place par les enseignants basés sur une compétition interne à la classe via les notes et les barèmes utilisés. Cette démarche privilégie le modèle de la progression sportive et assimile les résultats de l'élève au travail fourni. Cela amène les enseignants à survaloriser les prouesses individuelles et à attribuer l'échec de leurs élèves à un faible capital sportif d'ensemble, même s'il subsiste des clivages entre la réussite des filles et celle des garçons qui obtiennent de meilleures notes dans le lycée professionnel. En observant le dépit des élèves alors en épreuve d'EPS au baccalauréat, j'ai pu constater de la résignation dans l'échec scolaire comme une fatalité, en particulier chez les filles.

L'évitement de l'entrée dans le jeu scolaire, de la quête de l'excellence et de la satisfaction du corps professoral conduit plusieurs d'entre eux (principalement des élèves ayant atteint la majorité) « à vouloir abandonner leur scolarité et à ne pas passer leur épreuve d'EPS du bac pro. » selon les propos de François. Mais la force du collectif des camarades de la  *cité des peintres*  l'emporte et les notes aussi faibles soient-elles permettent alors de se maintenir dans la « course » à l'obtention de l'examen qui confère ce prestige dans l'espace local de la cité.

Pourtant, Léa (15 ans, élève de CAP) me confie son mal-être lié à un sentiment d'impuissance face au climat du lycée : « Je m'sens pas à ma place. Les profs ils sont pas de not' monde. Ils nous font faire des trucs qu'on n'aura pas l'habitude de faire plus tard. Moi, j'sais depuis longtemps que j'suis faite pour garder des ch'tios<sup>14</sup> et le sport ça sert à rien. ». Le discours de Léa offre un exemple de la position dans laquelle se trouvent les lycéens face à l'utilité du sport pour leur avenir. La résignation dont fait preuve Léa face à un « monde », celui des professeurs, « qui n'est pas le sien » en dit long sur le décalage avec l'Ecole. Les enseignants imprégnés des mythes républicains de l'Ecole pour tous et d'une culture héritée des fractions de la bourgeoisie cultivée ne parviennent plus à maintenir leurs élèves dans le respect attendu des codes scolaires. La forte baisse de fréquentation des cours d'EPS au lycée témoigne d'un processus de déscolarisation qui s'enracine dans ce décalage avec les enseignants. L'équipe enseignante tient son rôle d'évaluateur alors que la sélection des élèves s'effectue bien en amont de leur entrée au lycée, dans l'expérience locale, en cité. L'impact d'une Ecole émancipatrice demeure inachevé dans cette partie de l'Ouest du Bassin minier.

Cependant, invoquer la domination sociale du groupe des professeurs sur les enfants des ouvriers ne suffit plus à expliquer le clivage entre enseignants et élèves. L'implantation des établissements scolaires hors des cités minières constitue un indice plus heuristique pour comprendre l'échec de l'enseignement via le désintérêt porté à l'EPS par ces élèves de lycée professionnel. Le rendez-vous manqué entre l'école et un monde minier en train de s'éteindre est à l'origine de ce désinvestissement. Le sport ne peut être le « remède d'épanouissement » pourtant vanté par des enseignants porteurs, à leur corps défendant, de l'idéal capitaliste du bien-être et de la réussite individuelle qui tend à exclure ceux qui n'y adhèrent pas. Cette situation est d'autant plus renforcée que ces mêmes enseignants ne cessent de marteler aux élèves : « on ne fait pas la discipline car dans quelques mois vous allez entrer dans le monde du travail et vous devrez toujours être le meilleur. Chacun doit y voir son propre intérêt ! ». Mais cette maxime a peu d'impact sur les élèves qui se résignent à s'auto-évaluer sur les bases de la compétition, tout en maintenant des formes de coopération par des encouragements ou des marques d'attention, d'entraide pour comprendre les épreuves du bac.

Dans ce contexte voué à la promotion de l'individu, l'éducation physique véhicule, malgré les efforts consentis par les enseignants, l'arbitraire de classe contenu dans l'idéologie sportive du « monde des professeurs ». En imposant des critères de réussite et des référentiels calqués sur la performance, cette démarche ne cesse au contraire de rappeler la capacité des élèves à consentir une forme de soumission. Mais

---

<sup>14</sup> Enfants en néo-picard.

des élèves de la cité *des peintres* traduisent les consignes des enseignants en code restreint qu'ils utilisent, rappelant leur ancrage local.

### Conclusion

Le rôle du sport comme ciment collectif au service d'une population scolaire fortement fragilisée alimente la croyance en un remède aux maux subis par les lycéens issus des cités minières. Si comme l'énonce Bourdieu (1997), « l'arbitraire est au principe de tous les champs », le sport à l'École, pratiqué dans un espace singulier caractérise le climat concurrentiel infligé aux élèves à leur corps défendant. La démarche perdure dans une « préparation à la compétition qui sévit dans le monde du travail » pour reprendre les propos d'Odile. Les enseignants d'EPS du lycée restent dans cette vision déformée du monde minier.

Mais est-ce aussi le cas dans tous les territoires présentant ces singularités ? Qu'est-ce qui différencie l'éducation physique dispensée à Lens du reste de la France ? L'ordinaire du recours au sport pour former les « nouvelles classes dangereuses » (Beaud et Pialoux 2002) celles qui, reléguées dans les filières les plus dévalorisées du système scolaire, a pour corolaire de voir les diplômés de ces établissements entrer plus tôt qu'ailleurs dans la précarité ou le chômage précoce. Le décalage persistant entre l'idéal des enseignants d'éducation physique épris de culture sportive et le mal-être des élèves confrontés au délitement des liens sociaux et familiaux a pour conséquence de cantonner l'EPS dans cette sorte d'incapacité à faire du sport un outil de développement territorial, pourtant vanté dans les programmes politiques locaux.

Le sport, en ce qu'il décollectivise un groupe jusque-là cimenté autour des idéaux de la classe ouvrière, tend à produire de l'exclusion. L'essor et le déclin de la ville industrielle « déviée » par le sport érige le cadre temporel et géographique des peurs urbaines. La crise de la civilisation minière a engendré un sentiment d'appartenance au territoire qui se cristallise dans cette démarcation avec les enseignants. Mais ce positionnement de groupe ne signifie en rien que de futurs ouvriers puissent se consacrer au sport. L'enquête montre que la réussite en éducation physique et sportive est très contrastée en fonction du vécu des élèves issus ou non de populations qui se sont construit une appartenance collective autour d'un destin commun : le (dés)héritage minier. Plusieurs facteurs expliquent donc l'influence partielle de l'enseignement de l'éducation physique sur la formation des élèves à l'endroit où tout concours à attribuer leur désintérêt aux seules évaluations en lien avec les notes aux examens.

Mais en s'écartant d'un travail dominocentriste des classes populaires, en réaffirmant une exclusivité aux usages sociaux de l'espace, on déconstruit la vision classante de l'EPS. Il ne s'agit pas non plus d'incriminer l'absentéisme (Douat 2011) mais de repenser le rapport entre propriétés sociales et territoires. De ce fait, la vulgate pédagogue du monde éducatif est bousculée, d'une façon beaucoup plus radicale qu'on imagine. La forme scolaire fondée sur la passivité de l'élève et sur les principes intangibles « du silence et de l'immobilité » qui caractérise la tradition scholastique en France (Combaz et Hoibian 2009) s'en voit bouleversée. L'appartenance à l'espace légitime, en demeurant inadapté à l'exigence scolaire, ne constitue donc plus une voie d'accès à la réussite en éducation physique. Par conséquent, l'EPS en milieu défavorisé ne devrait-elle pas davantage s'orienter vers

une éducation corporelle et non vers une éducation sportive ? Car le sport ne rend pas compte des besoins du corps des lycéens en proie à une vie professionnelle incertaine. On pourrait penser que les enseignants d'éducation physique, jadis militants dans les clubs au cœur des cités, prendraient le relais des annexes quotidiennes : l'équipe de travail, le syndicat, l'association de quartier (Beaud et Pialoux *op. cit.*). Or il n'en est rien. En se cantonnant dans des rôles de promoteurs du sport, ces enseignants participent à l'imposition d'une morale néo-libérale basée sur une forme de liberté (illusoire) et sur la compétition qui s'impose dans toute phase de l'existence.

### Bibliographie

- Baudelot, C., Creusen, J. (1994). « Apprentissage pas mort », in Baudelot C., Mauger G. *Jeunesses populaires, les générations de la crise*, Paris, L'Harmattan : 15-54.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac et après ?* Paris : La Découverte.
- Beaud, S. et Pialoux, M. (2002). *Violence urbaine, violence sociale, genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classe sociale*, Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Les méditations pascaliennes*, Paris, Points.
- Bret, D. (2009). Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? *Carrefours de l'éducation*, 27 (1) : 117-130.
- Bretin-Maffiuletti, K. (2009). « Les loisirs sportifs en milieu de grande industrie : sport, patronat et organisations ouvrières au Creusot et à Montceau-les-Mines (1879-1939) ». *Le Mouvement social*, 226 : 49-66.
- Chovaux, O. (2001). Football minier et immigration. Mythes et réalités de l'intégration sportive dans l'entre-deux-guerres, *STAPS*, 56 : 9-18.
- Combaz, G., Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006, *Sciences sociales et sport*, 2 : 93-124.
- Desjours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Points.
- Douat, E. (2011). *L'école buissonnière*, Paris, La Découverte.
- Elias, N., Scotson, J.-L. (1997). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.
- Fontaine, M. (2006). *Les « Gueules Noires » et leur club. Sport, sociabilités et politique à « Lens les Mines » (1934-1956)*, Thèse pour le doctorat d'histoire, Paris : EHESS.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Cours au Collège de France (1977-78), Paris, Gallimard/Seuil.
- Gauléjac, V. de (1987). *La névrose de classe*. Paris, HG.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Grignon, C. (1975). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Minuit.
- Hardy-Hémery, O. (2006). Regards sur la conversion économique du bassin minier du Nord/Pas-de-Calais. *Revue du Nord*, 21 : 381-404.
- Hoggart, R. (1988 (1991)). *33 Newport street, biographie d'un intellectuel issu des classes populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.

- Le Maner, Y. (1995). *Du Coron à la cité : un siècle d'habitat minier dans le Nord/Pas-de-Calais, 1850-1950*, Lewarde, Centre Historique Minier.
- Lefebvre, S. (2003). *Sports et villes, enjeux économiques et socio-culturels*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Madec, A. (2002). *Chronique familiale en quartier populaire*, Paris : La Découverte.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Nuytens, W. (2005). Le supporter de football et la règle : entre la faire et la défaire, *Déviance et Société*, 2 : 155-167.
- Passeron, J.-C., Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*, Paris, EHESS.
- Poussou, J.-P., Lottin, A. (2005). *Naissance et développement des villes minières en Europe*, Arras : APU, coll. Histoire.
- Schwartz, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF.
- Verret, M. (1979). *L'espace ouvrier*, Paris, Armand Colin.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Université d'Artois - Atelier SHERPAS - Laboratoire ER3S EA 4110

Lille - France

[antoinemarsac@aol.com](mailto:antoinemarsac@aol.com)

CHAPITRE 12. THE CREATION OF SOCIAL SPACE AND EMOTIONS THROUGH  
GESTURES: AN ETHNOGRAPHIC STUDY

Ingrid KELLERMANN/Christoph WULF

Dr. phil., senior lecturer at Freie Universität Berlin, Anthropology and Education

Dr. phil., professor of Anthropology and Philosophy of Education, Interdisciplinary  
Centre for Historical Anthropology

**Abstract:** This contribution will focus on the multidimensionality of the constitution of space in pedagogical settings, particularly with regard to the mediality of gestures. Through the medium of bodily forms of expression, spaces are constituted, educational processes are structured and emotions are shaped. This anthropological perspective forms the basis of the ethnographic study at hand, which empirically investigates the interplay of gestures, emotions and (social) constitution of spaces. The research project takes place in an inner-city primary school in a German city; the cooperation between the FU and this school has existed for more than 12 years. Fifteen years ago, the school's orientation toward the principles of progressive education was introduced. Hence, the pupils are taught in mixed-age learning groups. The current research interest is on how pedagogic interactions are generated in relation to room requirements and arrangements, as well as of how those involved are positioned and act together. For this purpose, we studied a particular learning group composed of first to third graders. In addition to participant observation, two cameras videotaped the classroom interactions.

Using excerpts from the data material, this contribution shows how pedagogical settings in the teaching of new first graders are arranged. In these settings, emotions are represented using gestures, and (social) spaces are generated which have an influence both on the interactions and the atmosphere. It becomes clear that gestures are highly context-dependent, and thus are to be understood and interpreted according to the reciprocal effects of actions and structures only in their particular educational setting. The symbolic and/or ritual character of these reciprocal interactions provides practical knowledge about courses of action that aid in the organization of institutional situations. Their dynamic dimension arises from the interplay of the corporeal, mimetic and performative character of bodily expression, as well as the spatial-material arrangements through which institutional situations are actively influenced, affectively experienced and subjectively evaluated by those involved. The results show that pedagogical settings achieve social effects that cannot always be anticipated and planned. In this sense, body and room arrangement coincide as mediums that communicate information about the individual as well as the learning community. With reference to a relational and process-based understanding of space, the study at hand develops four dimensions of gestural forms of expression that are significant from an educational and social science perspective: gestures as movements of the body, gestures as expression and representation, gestures as a means of education and upbringing, and gestures as forms of meaning generation. As a public place, the classroom is an educational space that institutionalizes many educational options through areas that are structured in different ways. Its social effects are achieved through the interaction of space, the body and social practices that contain symbolic references. The study illustrates that the mimetic, performative, corporeal and imaginative aspects of gestures must be taken into account in the discussion of a dynamic conception of space.

**Keywords:** social constitution of spaces, multidimensionality, gestures, performativity, ethnography of educational science

**Zusammenfassung:** Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Multidimensionalität von Raum in pädagogischen Settings. Dabei steht insbesondere die Medialität von Gesten im Mittelpunkt; denn auch über Gesten werden Räume konstituiert, Erziehungsprozesse gelenkt und Emotionen modelliert. Diese anthropologische Perspektive stellt die Basis der vorliegenden ethnographischen Studie dar, die den Zusammenhang zwischen Gesten, Emotionen und (sozialer und struktureller) Raumkonstitution empirisch untersucht. Anhand von Auszügen aus dem Datenmaterial wird in diesem Beitrag gezeigt, wie pädagogische Settings im Anfangsunterricht einer Grundschule arrangiert werden, in denen mittels Gesten Emotionen dargestellt und (soziale) Räume hervorgebracht werden, die Einfluss sowohl auf die

Interaktionen als auch auf die Atmosphäre ausüben. Es wird deutlich, dass Gesten kontextabhängig sind und nur in ihrem spezifischen pädagogischen Setting verstanden sowie auf ihre soziale Wirkung hin untersucht werden können. Ihr symbolischer und/oder ritueller Charakter resultiert aus einer eingespielten Ordnung von Kommunikationsformen, die als institutionelle erkennbar ist. Sie stellt praktisches Wissen für die Beteiligten bereit, mit dessen Hilfe institutionelle Situationen organisiert werden. Ihre dynamische Dimension erhält die Ordnung durch den körperlichen, mimetischen und performativen Charakter von (Körper) Ausdrucksformen und Raumarrangements, durch welche sie von den Beteiligten aktiv beeinflusst, emotional erlebt und subjektiv bewertet wird. Demzufolge müssen Gesten in Hinblick auf die wechselseitigen Effekte von Handlungen und Strukturen untersucht werden. In Bezug auf ein relational-prozesshaftes Verständnis von Raum entwickelt die vorliegende Studie vier Dimensionen gestischer Ausdrucksformen, die aus erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Sicht von Bedeutung sind: Gesten als Bewegungen des Körpers, Gesten als Ausdruck und Repräsentation, Gesten als Mittel der Erziehung und Bildung, Gesten als Formen der Bedeutungsgenerierung. Als öffentlicher Ort ist der Klassenraum ein Erziehungsraum, der viele Bildungsmöglichkeiten durch unterschiedlich strukturierte Bereiche institutionalisiert. Seine sozialen Wirkungen werden durch Raum, Körper und soziale Praktiken erzielt, die symbolische Verweise enthalten. Die Studie macht deutlich, dass der mimetische, performative, körperliche und imaginative Aspekt von Gesten bei der Auseinandersetzung mit einer dynamischen Raumkonzeption berücksichtigt werden muss.

**Keywords:** soziale raumkonstitution, multidimensionalität, gesten, performativität, erziehungswissenschaftliche ethnographie

**Résumé:** Cette contribution a pour sujet la multidimensionalité de l'espace dans des arrangements pédagogiques. Le centre particulier d'intérêt est ici la médialité des gestes ; car c'est aussi par des gestes que se constituent les espaces, s'orientent les processus d'éducation et se modélisent les émotions. Cette perspective anthropologique est à la base de l'étude ethnographique proposée, qui recherche empiriquement le rapport entre gestes, émotions et constitution (sociale et structurelle) de l'espace. A l'aide d'extraits des données récoltées, cette contribution montre comment sont organisés, lors du début de l'enseignement en école primaire, les arrangements pédagogiques dans lesquels, au moyen de gestes, on représente des émotions et crée des espaces (sociaux), qui influenceront autant sur les interactions que sur l'atmosphère. Il s'avère que les gestes dépendent du contexte ; ce n'est qu'à l'intérieur de l'arrangement pédagogique spécifique que l'on peut les comprendre et étudier leur effet social. Leur caractère symbolique et/ou rituel résulte d'un ordre établi de formes de communication qui sont reconnaissables en tant qu'institutionnelles. Cet ordre procure à tous les participants un savoir pratique qui les aide à organiser des situations institutionnelles. Il acquiert sa dimension dynamique par le caractère corporel, mimétique et performatif des formes d'expression (du corps) et des arrangements spatiaux, à travers lesquels il est activement influencé, émotionnellement vécu et subjectivement évalué par les participants. Par conséquent, il faut étudier les gestes dans la perspective d'effets réciproques des actions et des structures. Concernant la compréhension relation-processus de l'espace, l'étude présentée décrit quatre formes d'expression gestuelle qui ont de l'importance au point de vue des sciences pédagogiques et sociales : des gestes comme mouvements du corps, des gestes comme expression et représentation, des gestes comme moyens d'éducation et de formation, des gestes comme formes de genèse de signification. En tant que lieu public, la salle de classe est un espace d'éducation qui institutionnalise, par des sphères diversement structurées, beaucoup de possibilités de formation. Ses effets sociaux sont obtenus par l'espace, le corps et les pratiques sociales, qui comportent des renvois symboliques. L'étude révèle qu'il faut prendre en considération l'aspect mimétique, performatif, corporel et imaginatif des gestes lors d'une réflexion concernant la conception dynamique de l'espace.

**Mots clé :** constitution sociale de l'espace, multidimensionalité, gestes, performativité, ethnographie en sciences pédagogiques

### Introduction

This contribution will focus on the important role of gestures in child-rearing and socialization, in particular on educational settings of an inner-city primary school in a

German city. Reflecting upon gestures reveals not only their special medial nature, but also their potential. Thus, rather than highlighting gestures alone, we want to elaborate a broader concept of gesturality in order to explain their influence on creating social space and molding/shaping emotions. In this regard, in classroom interactions, gestures become significant as part of an *educational tableau*. On the basis of a performative conception of “education room,” the reciprocal effect of actions and structures is to be investigated in order to make evident that spatial arrangements, bodily positionings and sociality are closely interwoven.

The theoretical foundation of this objective is formed by a relational process-like understanding of room, which implies a static and a dynamic dimension (for an elaboration of this idea, see Kellermann/Wulf 2009; 2009a): In spatial/temporal connections, the mediality of a (class)room is institutionalized by both specific spatial arrangements and related social practices<sup>1</sup>. Rooms are generated and reconfirmed through recognizable (often ritualized) practices, which means that only through the interactions of the participants do the rooms become social spaces (Löw 2001). In perception processes, they are constructed as “plural symbolic and material figurations” (Löw 2005: 241) which reveal their effective potency only by means of the positionings of the participants *in conjunction with* the spatial (com)position (this term implies the positioning *and* the relational order in the particular context) (*ibid.*).

At school, especially in the classroom, we can observe a well-rehearsed, symbolic order of manners and communication patterns which can be identified as institutional behavior. Within spatial-temporal configurations and settings, repetitive typical practices generate characteristic interactions that determine situations and provide practical knowledge about the course of action. Hence, the scope of acting variations is defined by the institutional field. In this sense, the body serves as a medium that communicates information about the individual or a group of individuals (Goffman 2006: 6 ff.).

From this point of view, gestures and their influence on communication need to be observed in educational settings to complement existing insights into the meaning of bodily behavior and to stimulate a revival of related educational traditions. The ethnographic approach that we have chosen for our research on the interrelation between gestures, emotion and space in educational situations differs from other disciplines. Our ethnographic research on gestures aims to investigate *corporeality* and the *mimetic* and *performative* character of gestures, as well as to depict the involvement of gestural forms of expression in the constitution of social life using the example of an institutional setting. Relating to the social constitution of space and the structural room requirements, we will develop four dimensions of gestural forms of expression which are of major importance within the context of research in the fields of education and social sciences:

- Gestures as movements of the body
- Gestures as expression and representation
- Gestures as means of child-rearing and education
- Gestures as ways of creating meaning

---

<sup>1</sup> Furthermore, it is actively influenced, affectively experienced and subjectively evaluated by all involved (Kellermann/Wulf 2009: 222).

These dimensions revolve around several anthropological characteristics which have received little attention in the research of gestures to date, and which also add dimensions and categories important in the educational sciences, thereby expanding the existing discourses.

The following sample from our ethnographic study will provide an introduction into the multidimensionality and dynamics of educational settings.



Fig. 1: Raising hands

The teacher has gathered the first grade pupils in a semi-circle of chairs in front of a pictorial alphabet poster. On the poster, represented objects and their associated initial letters are shown. When the teacher precisely articulates a word, she pronounces clearly the first phoneme, and the pupils are to point at the related character on the poster. At the moment in which she articulates the next word, “sssssoap,” some of the pupils are already raising their hands. While two pupils remain seated while glancing at the teacher, three boys on the right-hand side stand up one after the other. The first boy jumps up and down, while the second makes one step in the teacher’s direction in addition to jumping. Lastly, the third boy stands up and raises his hand, glancing at the teacher.

The teacher looks at the first pupil while saying: “If you sit down on your chair, you might get a turn.” She takes a look at the other two boys. While returning her glance to the first boy she says: “We are sitting down. We are sitting down.”

This short sequence of a ritualized segment of classroom education, the semi-circle, already depicts the complexity of meanings concerning the term “gesture” and the multidimensionality of the social constitution of “educational room,” which includes the spatial-material arrangement and the positionings of objects and people, as well as specific practices, the atmosphere and emotional qualities. Some of these aspects will be discussed below.

The teacher first changes the spatial arrangement for this instruction sequence by gathering the first graders around the blackboard. The structural arrangement of the semi-circle materially establishes a *place of learning* that creates physical proximity both to fellow pupils and the subject matter of the lesson. As a cohesive entity, the pupils seated on chairs form the demarcation to the outside, while a visual space is opened to the pictorial alphabet poster (and the teacher standing in front of it). The

atmospheric quality changes solely through the dynamic spatial constitution with which the first graders, who were originally seated in an isolated manner at group tables, are now fused into a *learning community* on a spatial and physical basis. The function of the teacher as authorized representative is also highlighted by the way she positions herself so that she is standing in front of the learning community.

In the sequence at hand, bodily movements influence the course of the instruction by interrupting its flow for a short period of time. But what are gestures?

Is “raising one’s hand” a gestural expression? Is it really possible to sum up the bodily behavior of the boys as a gesture? And is the meaning of “raising one’s hand” the same for each of the children? Concerning the situation described above, raising one’s hand displays the desire for speech permission as a conventionalized sign. Here, two different fundamental levels of meaning are to be extracted: the *behavior* of the actor and *its effect* on the interlocutor. According to George H. Mead, a body expression only becomes a gesture, as a significant symbol, in a circulating process of interchange (Mead 1973 : 100ff.), i.e., if the teacher refers to the pupils’ behavior as she does in the subsequent teaching process. While the input of the teacher (“sssssoap”) prompts two of the pupils to quietly raise their hands and express the wish for permission to speak with a glance directed at the teacher, this input sets the first boy emotionally “in motion.” He uses his whole body to draw the attention of the teacher toward himself. Like a wave, this movement takes hold of both boys sitting next to him, who relate mimetically to the first boy one after the other with their performance. Every one of these children wants to be the one who is at the focus within the visual space of the teacher, even though they express their emotional involvement in ways that differ.

From the perspective of the teacher, two pupils raise their hands “appropriately,” while the boys’ behavior gets a special reaction from the teacher. In this scene, the teacher’s brief intervention and the way in which she physically turned to the first pupil encouraged the three boys to sit down and to focus their attention on her. However, the public disciplining made all those present aware of, for example, what variations of individual behavior and attitude *she deems* unacceptable. Even more than that, the teacher’s *reaction* to the manner of the hand raising defines the pupil’s action as “appropriate” or as misconduct. The shaping/molding of emotions is induced here by the teacher. When she says “If you sit down on your chair, you might get a turn,” she makes it clear that effusive forms of expression do not ensure success; demonstrative forms of expression of emotional states are not even acceptable behavior. As in this situation, the first-grade pupils learn through direct experience which characteristic gestures conform to institutional expectations of concentration and attentiveness: sitting quietly, focusing on the teacher and silent demonstration of the desire for speech permission – independent of individual feelings.

The instruction sequence described above shows the complexity and multidimensionality of pedagogic treatment as well as the interrelationship between materiality and sociality. Through certain positionings and arrangements, the classroom constitutes material spaces that have social effects. It becomes clear that spaces do not become places of social relationships until people are included in them. In the interplay of spatial and socio-cultural components, educational substance and content is iteratively (re)produced in a manner that includes rituals and ritual space

practices. With their specific dramaturgy, they belong to the repertoire of teaching, learning, raising of children and education, and make the effectiveness of (pedagogic) practices especially evident (Wulf/Zirfas 2007 : 24). As a venue for (self-)staging, the classroom constantly generates simultaneous and synchronous spaces that are constituted using the senses (Breidenstein 2004). For example, the *visual space* of the teacher has a controlling effect that structures space solely due to her frontal position in front of the pupils. In turn, the pupils can withdraw or present themselves with visual space constitutions (*op. cit.* : 93 ff.). In the circle of chairs, the visual space for all participants is “more public” than in table groups or in seating rows; it is more difficult to stage a “behavior outside of the framework” (Goffmann 1971) unnoticed. Here, gestures have a significant meaning.

In the course of the Berlin Study on Rituals, the central significance of rituals and ritualizing processes for child-rearing and socialization was established and rendered visible for all interested in education (Wulf *et al.* 2001, 2004, 2007; Wulf 2008; Kellermann 2008). In the process, gestures were shown to play an important role in child-rearing and socialization.

The aim of our ethnographic research on gestures is to investigate their *corporeality* and their *mimetic* and *performative character* in order to point out the practical and reflective potential of educational gestures, which are used not only to stabilize social relationships, but also to intervene in educational processes.

Due to the theoretical bases of our ethnographical approach, we gathered data from *participant observation*, *video-supported observation* and formal as well as informal *interviews* with teachers and pupils. This created a basis for *analysis* and *communicative validation*. In the following section, we will present some of our findings to illustrate our methodological approach.

### **The social field**

For more than eleven years, we have been working in collaboration with an elementary school in Berlin, Germany, in the context of the *Berlin Ritual Study* at the Free University in Berlin (Wulf *et al.* 2001; 2004).

The social field refers to an elementary school in a socio-economically problematic district in Berlin. The elementary school includes first through sixth grade classes. A portion of the student population comes from families with an immigration background, representing almost 20 countries in total. Due to its orientation toward the principles of progressive education, the school exhibits a special characteristic of German educational institutions which was introduced in the 1995/1996 school year. First to third grade pupils as well as fourth to sixth graders are taught in mixed-aged learning groups. The resulting heterogeneity necessitates new forms and designs of school work, e.g., the work planned for the whole week is chosen, organized and completed by the pupils themselves, instead of the traditional approach of synchronous teaching modules, in which pupils had to complete the same task at the same time.

### **Gestures for regulation of teaching: presentation of insights**

The educational field is characterized by an inner homogeneity, i.e., by a recognizability of social action and variations of expression despite the manifold

subjectively shaped styles. Within a definite range, the conventionalized behavior patterns vary from simple acts to complex interaction patterns. This homogeneity is expressed in conventionalized gestures, and classroom interactions are thus infused with their specific semantic content.

In the following section, we will take a look at the first Monday morning chair circle after the first day of school in a mixed-aged learning group of first to third grade pupils. The teacher changes the mode of instruction to introduce a new segment – a playful exercise for learning the names of the classmates. For this purpose, one pupil has to pass a soft toy to the classmate next to him or her and say, for example: “My name is Lisa. What’s your name?”



Fig. 2: Fatma doesn't take the soft toy

It is third grader Arzu's turn. She turns her head to Fatma (a first grader) to give her the soft toy and says: “My name is Arzu and what’s your name?”

Fatma turns her face towards Arzu without looking at her. Her head is bent downward slightly, and she is rubbing her eye. Her upper arm conceals her face. The other arm rests on her thigh, and she doesn't accept the soft toy. She remains silent. Most of her classmates are looking at her.

The Monday morning chair circle temporarily establishes a spatial-material change of the habitual classroom arrangement because the desks are eliminated from the interaction space. The constitution of the room suspends the formal orientation toward writing tasks in favor of face-to-face communication. Furthermore, through the physical-material frame, the group is being constituted.

The chair circle, which allows an unrestricted view of all the participants, turns out to be a big problem for Fatma just in the moment when it is her turn. Her reaction briefly breaks the flow of the course of action. The gesture of handing over the soft toy forces Fatma to take *some form* of action. The quiet glances of her classmates and the teacher increase the urgency to react. The new first grader uses her body to communicate her desire to disappear. Her posture and her silence coincide in a coherent manner. Because she cannot avoid being seen, she hides her visual connection to the outside world. In addition, she refuses to accept the soft toy. Fatma creates a space of her own which excludes all the other participants. Her gestural body expression reveals her inner state of discomfort and depicts her emotions concerning the institutionally requested behavior. Fatma's form of expression becomes a

communication medium due to the teacher's intervention as well as the way in which her classmates wait in silence.

This sample reveals a first dimension of gestures, namely, *gestures as expression and representation* (of emotions). The languages of images and the body are employed in and adapted to fit the prevailing conditions. This practical knowledge is acquired through mimetic participation in social processes. Gestures express a corporeal configuration, an internal intention and a mediated relationship to the social context.

The following sample highlights another dimension of gestures, namely, *gestures as movements of the body*. The course of action is embedded in a ritually staged change of instruction mode during the lesson, and it displays one of the possible forms of centered interaction (Goffman 1971). Therefore, the classroom is separated in two spaces, the area in front of the blackboard (the stage) and the auditorium where the pupils are. The teacher is staging a change in the course of action – a narration of a short story in which the blackboard will be part of the scenery.

The teacher moves slowly and quietly from her position at the classroom door and stands in front of the closed blackboard with a note in her hand. At the same time, Mrs. Schumann moves from the front group table on the left-hand side to the group table in the middle of the right-hand side and takes a seat next to one of the new first graders, Aishe. In silence, Mrs. Schumann directs her gaze at Mrs. Kern. Mrs. Kern says in low voice: "So, here's the part where you should all sit down so that you can listen well. You are not to fiddle with anything and – er – you are all to face the front of the room and just listen. Shhhh."

By use of her gestural-physical and vocal expression, the teacher aims to focus the attention and, accordingly, the emotional involvement of the pupils on the coming presentation "onstage", predominantly in a sensual-perceptive manner. The teacher is the authorized agent for constituting this specific form of instruction and establishing a dramaturgy that should fascinate the pupils.

The movements of the teacher in combination with her posture in front of the blackboard are meaningful *gestures as movements of the body*. In relation to the movements of the teacher, the children are supposed to depict other forms of body movements: They have to sit in their places and focus their attention on the teacher. Nevertheless, their reaction is related to the context, and what both the teacher and pupils perform within the interrelated course of action is an institutionally conventionalized "choreography", which brings to mind Goffman's theater analogy in "Presentation of Self in Everyday Life" (Goffman 1959).

From the beginning, Mrs. Schumann assists and cooperates in a coherent way by handing over the *stage* to Mrs. Kern and taking a seat among the *spectators*, i.e., a seat at a pupil's desk. By doing so, she captures the attention expected of pupils in a spatial and non-verbal manner. More precisely, she *mimics* one of the possible body postures and behavior patterns that correspond to the institutional expectations in this classroom form. The intention here is to encourage the pupils to adopt an equally silent posture in mimetic references.

In this lesson, both the lead teacher (Mrs. Kern) and the supporting teacher (Mrs. Schumann) intend to pedagogically influence the pupils by creating different forms of personal space. By positioning herself at the front area of the classroom, the lead teacher generates distance from the pupils. In contrast, the supporting teacher

equalizes the distance and almost behaves like a pupil. Although the mimetic reference for the pupils means establishing similarity of gestural behavior to the supporting teacher, and behaving *in relation* to the perceived, the *semantic content* of the teacher's and the pupil's posture does not have the same meaning.

The dimensions of gestural characteristics are fluent and interrelated. In the following sequence of the above described sample, we can also highlight *gestures as forms of education*.

It is quiet in the room. Most of the pupils are facing the blackboard in the direction of the teacher.

Mrs. Kern slowly expands one of the sides of the blackboard.

A picture with a castle in the background and a pathway lined with flowers has been drawn in chalk on the inside of the board. On the right-hand side of the drawing, an oversized sunflower can be seen in the foreground.

The pupils are quiet; their attention is now captured. They constitute the "auditorium" by curiously sitting in their seats as well as facing the stage. Without saying a word, the teacher "onstage" turns to the blackboard. She slowly unfolds the sides of the board. The inside of the board reveals the location of the story: a stage setting, so to speak.

The curtain goes up and the performance begins.

Institutions require the use of certain gestures and sanction the neglect of others by asserting their claims of power. When these gestures are made, the institutional values and ideas are registered by the body and their validity is confirmed by repeated "performances". In constantly recurrent situations of a similar nature, their character and function are expressed, and the range of requirements becomes clear. They influence the atmosphere and are part of the creation of spaces.

It is clear that this change of the different segments within a lesson is predominantly controlled and influenced by constituting space not only in a spatial-material order, but also through postures, gestures and voices. The semantic meaning of the front area of the classroom changes according to the educational goals. In the situation described above, it serves as stage that the pupils are not allowed to enter. In other lessons, it can be entered or even should be entered by all participants even though the teacher is present. Within the temporal-spatial-material framework, teachers and pupils establish a specific classroom order, through which a certain (emotional) atmosphere is created. In this case it demands the silent attention of the pupils, who are not allowed to act in accordance with their own feelings.

It becomes apparent that *gestures as modes of creating meaning* generate and (re)confirm the social community. Classroom interaction is not simple to comprise due to the density, sequentiality and synchronism of the actions and activities. The school members usually interact coherently, not only linguistically, but also spatially/physically, in a manner of immediate understanding. The underlying implicit or practical knowledge structures and regulates communication acts, although this is mostly done subconsciously.

### **Ethnographic approach: methodological considerations**

Children starting school and external individuals such as researchers cannot immediately understand the internal codes and symbolic signs of classroom interaction. Therefore, our research interest relates to the exploration of institutional communication and action patterns, in which tacit knowledge and collective shared practices are enacted and thereby confirm the specific institutional order.

Relating to the research interest of *how* pedagogic interaction fields are generated, (Bohnsack 2009; Wagner-Willi 2008), the focus is on the manner of carrying out of characteristic courses of action, in which the incorporated, context-related knowledge is manifested. Furthermore, the insight into the situational knowledge in different contexts makes it possible to point out regularities of the constitution of everyday life.

For a period of three months, we studied a particular learning group. Starting with the first day of school, we observed different lessons on various days of the week. We studied the *how* of becoming a pupil by elaborating the eminent part of the body.

For this purpose, two cameras were used in addition to participant observation. Both of them were fixed onto tripods, and no hand-held cameras were used. One camera recorded in wide angle to cover the settings and interactions in class. The other one was focused on smaller groups of pupils to cover the micro scenes. Observation protocols in the form of short notes were made together with the filming and were later reformulated to recall important episodes that took place during the filming. Audio-visual data provides a much more detailed and comprehensive insight into gestural behavior. Indeed, due to their specific properties, gestures are elusive and complex and therefore perceived as non-reflective even by the observer. Only the technical reproducibility of the observation renders it possible to reconstruct on a micro-analytical basis the *body-related*, *pictorial* and *performative* character of gestural and linguistic behavior on different action levels (Wagner-Willi 2008 : 221 ff.).

### **The analysis of the data**

The basis for the analysis of the data was the documentary method of interpretation (Bohnsack 2003; 2009). Adapted to the investigation object, the first step of analysis refers to the transcript of the video-taped sequence in the form of a *protocol* (Bohnsack 2009: 170); the second step refers to a reflective interpretation which equates to an analytical interpretation.

The protocol brings out the focused phenomenon. Geertz' attempt to capture social reality through "thick description" (Geertz 1983) is consistent with the view of social life as being readable. Thus, the description given is an interpretation. However, the textual reconstruction of the situation is done as precisely as possible and *without* evaluative analysis in order to render the insights of the subsequent reflective interpretation comprehensible.

The reflective interpretation analyzes the practices reconstructed in the formulating interpretation. The implied ordering knowledge on which the focused practice is oriented thus becomes clear. By means of audio-visual recordings and the text, insights are validated through team communication.

### Conclusion and future directions

The school is a public place that is territorially delineated and whose function in society is defined. It is people who make it into a “place of education” that “institutionalizes” many teaching and learning possibilities through differently structured areas (Berger/Luckmann 2007). Its social effect is revealed through the interaction between room arrangements, spatial-physical positionings and specific (space) practices that contain symbolic references. Gestures play a major role in all communication processes. As meaningful *movements of the body*, they create spaces, depict emotions and thus have an influence on the interactions as well as on the atmosphere. Institutions require the use of certain gestures and sanction the neglect of others by asserting their claims of power. The significance of gestures changes depending on space and time. As *gestures of meaning creation*, they make human behavior calculable without becoming static. In turn, the dynamic, ludic and creative dimension of mimetic references provides potential for variety and change. The teachers perform their social position, their representative task and their intentions as *gestures of child-rearing and education* by using recognizable gestures and postures that are different from those of the pupils. Through the mimetic perception of gestures of teachers and fellow pupils, those involved detect the specific character of spaces, bodily self-expression, typical courses of action and the associated atmosphere. Gestures that are consciously used refer to the *theatrical aspect of gestural representation* and expression possibilities. They create specific spaces and model emotions as well as control and influence the educational and rearing process. In this manner, recognizable gestures shape courses of actions and typologies of the organization as well as the spatial-material order and the structure of lessons and educational situations.

As *gestures of expression and representation*, they transfer mental concepts, ideas and norms which are reproduced and reinforced in characteristic interaction patterns and courses of action. The body also depicts emotions whose communicative effect results both from the sensual perception and the reaction of the interlocutor.

Depending on the social context, the spatial-material (com)position and those involved, the forms of expression vary in regard to the context-related demands, their intensity and the emotional involvement. Specific gestures are needed for the staging and configuration of interaction rituals in the classroom. They become part of the social knowledge which individuals acquire during the course of their socialization, knowledge which is very important for gaining appropriate control over their social interactions (Wulf 2005, 2006). Gestures as well as the constitution of space and the “feeling rules” of emotion (Hochschild 1979) provide information about the central values of a society and insight into “mentality structures.” In dynamic spaces, they develop choreographies of human community.

The focus on the mimetic, performative, bodily, social, ludic and imaginative aspects of gestures has to take into account a dynamic conception of space as well as emotional forms of expression. This offers new perspectives for international research on gestures, including research in the educational sciences. Comprehensive ethnographic research is needed to develop these.

## References

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2007). Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Verlag Leske und Budrich
- Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., Heft 1/2004, pp. 87-107
- Geertz, C. (1983). Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. New York: Doubleday and Company.
- Goffman, E. (1971). Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. New York/Evanston/San Francisco/London: Harper & Row
- Goffman, E. (2006). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper Verlag
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. In: The American Journal of Sociology, Vol. 85, n. 3. The University of Chicago Press : 551-575
- Kellermann, I. (2008). Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schulfangsphase. Opladen/Framington Hill: Budrich Uni Press
- Kellermann, I. & Wulf, C. (2009). The educational character of the room. In: *Révue Européenne de l'Education*, nn. 7/8 2009/2010 : 221-230
- Kellermann, I. & Wulf, C. (2009a): Ingrid Kellermann/Christoph Wulf: Schularchitektur und rituelle Raumpraktiken. In: *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums*. VS Verlag, Wiesbaden : 171 - 185
- Löw, M. (2001). Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Löw, M. (2005). Die Rache des Körpers über den Raum? Über Henri Lefèbvres Utopie und Geschlechterverhältniss am Strand. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag : 241-270
- Mead, G. H. (1973). Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Wagner-Willi, M. (2008). Die dokumentarische Videointerpretation in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographieforschung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim/München: Verlag Juventa : 221-232
- Wulf, C. (ed.) (2005). Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: transcript (franz. 2005)
- Wulf, C. (2006). Praxis. In: Kreinath, J./Snoek, J./Strausberg, M. (eds.): *Theorizing Rituals: Issues, Topics, Approaches, Concepts*. Leiden: Brill
- Wulf, C. (2008). Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2008) 1. : 67-83

- Wulf et al (2001). Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaft. Opladen: Leske und Budrich (franz. 2004)
- Wulf et al. (2004). Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf et al. (2007). Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Wulf, C. & Zirfas, J. (eds.) (2007): Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz

**NOTES SUR LES AUTEURS**

**Ingrid Kellermann**, member of the research staff “Appreciation and recognition in education processes” of the Cluster of Excellence “Languages of Emotion,” direction Christoph Wulf; *research*: educational anthropology, rituals and emotions.

[ingrid.kellermann@berlin.de](mailto:ingrid.kellermann@berlin.de)

**Christoph Wulf**, Graduate School *Interarts* at Freie Universität Berlin; *research*: historical and cultural anthropology, educational anthropology, mimesis, aesthetic and intercultural education, rituals and emotions.

[christoph.wulf@fu-berlin.de](mailto:christoph.wulf@fu-berlin.de)

CHAPITRE 13. APRENDENDO EM COMUNIDADE:  
A CONSTRUÇÃO DE “NOVOS TERRITÓRIOS” NA AMAZÔNIA

Edma Silva MOREIRA<sup>1</sup>

Jean HÉBETTE

Professores da Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Resumo:** O presente artigo objetiva relatar e analisar a experiência original de comunidades ribeirinhas de um município da Amazônia brasileira oriental, na confluência dos rios Amazonas e Xingu, com vistas à construção do que denominamos “novo território”. Por este termo, entende-se territórios reconhecidos pela Constituição Federal do Brasil de 1988 e por leis e decretos derivados em complementaridade dos territórios clássicos que constituem sua estrutura territorial, desde as origens do país. No caso em estudo, trata-se de uma Reserva Extrativista (RESEX), isto é, um território construído e administrado pelos próprios moradores na perspectiva consensual da proteção sustentável de seu patrimônio natural florestal e aquático e de assegurar sua permanência em seus locais de origem. Este território resulta das lutas coletivas dessas comunidades ameaçadas por grandes empresas madeireiras e pesqueiras que, de forma predatória, passaram a explorar os recursos naturais existentes nos diversos ambientes daquela região e a expulsar os moradores locais de suas áreas tradicionalmente ocupadas. A originalidade dessa história se refere ao fato de que dois terços dos adultos dessa reserva não freqüentaram escolas formais e que o suporte de seus intercâmbios, nas reuniões, seminários e controvérsias e de suas aprendizagens práticas na construção de seu território em parceria com pesquisadores, foi basicamente a comunicação oral. As referidas aprendizagens têm-se efetivado, tanto no plano da expressão verbal, da comunicação em público, quanto na organização social interna, no confronto com as autoridades civis e políticas que, em muitos casos, são também empresários locais, e, no plano tecnológico. A Resex é o resultado de sucessivas transformações territoriais que começaram com a divisão informal, entre dois grandes comerciantes da borracha, das florestas de seringueiras, de norte ao sul, pelo rio Xingu. Esgotadas as duas “campanhas da borracha” (1870-1920 e 1940-1945), as famílias desempregadas ocuparam a região do Xingu onde formaram suas localidades de parentesco extenso. Com a vinda de missionários de fora, nos anos de 1980, a Igreja idealizou as localidades como “comunidades” com suas estruturas e funções religiosas e as dividiu em setores. Com o declínio, porém, da ditadura militar (1964-1985), surgiram em todo o país e, também, no Xingu, movimentos sociais opostos às estruturas conservadoras federal, estaduais e municipais. Ao território eclesial, sempre vivo, juntou-se ou superpôs-se uma territorialidade tipicamente sócio-política, formada pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais e a Associação de Pescadores Artesanais, também, com suas estruturas e seus prédios próprios, dispensando, em boa parte, os da Igreja: fornaram-se suas escolas de militância. Os autores são Cientistas Sociais que acompanharam aquelas comunidades, de 1997 até hoje, nas suas reflexões, discussões, deliberações, e em algumas ações concretas, numa palavra na aprendizagem delas. A metodologia adotada neste artigo leva em conta o princípio da diversidade e da fluidez dos processos históricos e, notadamente, do processo de territorialização de um “novo território”. Aliás, a diversidade do processo não se deu apenas ao longo do tempo; ela se deu, também, na simultaneidade, sendo os

<sup>1</sup> Os autores iniciaram, em 1997, suas pesquisas sobre as comunidades aqui estudadas no Projeto comparativo Brasil/Costa Rica, financiado pela União Econômica Européia – UEA, intitulado “Droit de l’environnement et gestion décentralisée des ressources naturelles” sob a coordenação geral do agrônomo Christian Castellanet, do Groupe de Recherche et d’Échanges Technologiques – GRET e, no Brasil, sob a coordenação sócio-antropológica et jurídica de Jean Hébette, da Universidade Federal do Pará. De 1999 até hoje, os autores deram prosseguimento aos estudos sociológicos nessas comunidades. Jean Hébette se especializou no estudo do campesinato amazônico com constantes trabalhos de campo (Hébette 2004) e Edma Silva Moreira desenvolveu e concluiu seu mestrado e doutorado em 2004 e 2008, respectivamente. Esses estudos tiveram como objeto de investigação as dinâmicas sociais de comunidades rurais na Amazônia.

processos frequentemente, ao mesmo tempo, econômicos, sociais, culturais e políticos. E não é só isto: eles podem se apresentar, também, simultaneamente na sua forma concreta e na sua forma simbólica.

**Palavras-chave:** Territórios; Amazônia Brasileira; Populações tradicionais; Recursos naturais; Aprendizagens comunitárias.

**Résumé :** Cet article prétend analyser l'expérience de localités d'une commune d'Amazonie brésilienne, située au confluent des fleuves Amazone et Xingu, en vue de la construction de ce que l'on appelle de "nouveaux territoires" - territoires reconnus par la Constitution Fédérale brésilienne de 1988 et qui s'ajoutent aux territoires classiques qui constituent la structure territoriale nationale. Il s'agit, ici, de l'un d'eux: une Réserve Extractiviste (Resex), un territoire construit et administré par ses résidents dans le but de garantir durablement leur patrimoine naturel forestier et aquatique, ainsi que leur permanence dans leur village. Elle est le fruit de luttes de ces localités menacées par des entreprises qui se sont mises à exploiter leurs ressources naturelles (bois et produits halieutiques) et à les en expulser. L'originalité de cette expérience se doit au fait que deux tiers des adultes de la réserve n'ont jamais fréquenté l'école et que le support de leurs échanges, en vue de la construction de leur nouveau territoire, fut fondé sur la communication orale. Ces apprentissages concernèrent la communication, les technologies et l'organisation face aux autorités civiles et politiques. Ils y créèrent des localités de parentèle étendue. Avec la venue de missionnaires dans les années 1980, l'Église Catholique a élevé ces localités au statut de "communautés" munies de structures et de fonctions religieuses. Au terme de la dictature militaire (1964-1985), se formèrent des mouvements sociaux. Au territoire ecclésial formé par les missionnaires se superposa une territorialité socio-politique formée de Syndicats de travailleurs ruraux et d'Associations de pêcheurs, eux aussi avec leurs structures et leurs écoles de militants. Les auteurs de ce texte sont des scientifiques sociaux qui ont accompagné, de 1997 à ce jour, leurs réflexions, délibérations et quelques-unes de leurs actions. La méthodologie adoptée prend en compte le principe de la diversité et de la fluidité des processus historiques, notamment des processus de territorialisation d'un « nouveau territoire ». Par ailleurs, la diversité des processus ne se note pas seulement dans le long terme mais bien, aussi, dans l'actualité, ces processus étant simultanément sociaux, culturels et symboliques.

**Mots-clés:** Territoires; Amazonie brésilienne; Populations traditionnelles; Ressources naturelles. Apprentissages communautaires.

**Abstract:** This article analyzes the experience of riverside communities of a municipality of the Brazilian Amazon, following the establishment of a "new territory". This term refers to territories recognized by the Brazilian Federal Constitution of 1988, which complete the territories that constitute the national structure. This new territory is an "extractive reserve", a territory created and managed by its residents with the objective of protecting its forest and aquatic resources and guaranteeing their permanence in their place; is the product of the collective struggle against illegal timber and fishing companies that exploit the natural resources in that region and which expel local people from their traditional areas. Their exchanges and learning practices to establish this new territory was basically done through oral communication. With the arrival of missionaries, in the 1980's, the Church started to denominate those localities as "communities", with its own structures and religious functions. With the decline of the military dictatorship (1964-1985), social movements emerged in the whole country. The Rural Workers Union and the Association of Traditional Fishermen joined the "religious" territory, adding a socio-political view to that movement. The authors are social scientists who observed the discussions and concrete actions of those communities since 1997. The adopted methodology takes into consideration the diversity and fluidity of historical processes and, especially, the process of territorialization. In fact, the diversity of this process did not only happen along the time; this processes are diverse and they are simultaneously economic, social, cultural e political; also can present simultaneous aspects in its concrete and symbolic form.

**Key-words:** Territories, Brazilian Amazon, Traditional Populations, Natural Resources, Community Learning Practices.

### 1- Introdução

Ao longo da história, os homens aprenderam e desenvolveram as mais variadas formas de comunicação e de interação para distinguirem e extraírem coletivamente de seus ambientes naturais os recursos necessários a sua sobrevivência coletiva: gestos, caminhos na floresta, grafitos, desenhos, fala, escrita mítica. Estes aprendizados constantes foram aperfeiçoando-se e institucionalizando-se em pedagogias científicas e criando, destarte, ambientes propícios à maximização de suas interações: escolas, universidades e tecnologias virtuais. Encontramos ainda, porém, bem próximos de nós no espaço e no tempo grupos sociais desprovidos dos recursos comunicativos da modernidade, mas que, mesmo assim, conseguiram responder a suas necessidades interagindo e organizando-se mediante, principalmente, a comunicação oral.

O intuito desse artigo é precisamente de analisar como algumas comunidades chamadas correntemente entre nós “tradicionais”<sup>1</sup> conseguiram desenvolver coletivamente, sem ou com pouca experiência escolar<sup>2</sup>, aprendizados visando à preservação e à valorização de seu ambiente natural e de seus modos de vida em harmonia com seus ecossistemas diversificados. Este caminho as levou à construção de um dos “novos territórios” previstos na Constituição federal brasileira de 1998, proclamada no fim do regime ditatorial, em 1985, como será explicado abaixo. A construção deste território particular tem-lhes permitido permanecer, como o queriam, nos seus ambientes naturais, descobrindo-os material e mentalmente com suas riquezas e na sua fragilidade.

Metodologicamente, procedemos a partir de nossas observações, de conversas com informantes e de participação em reuniões e seminários no lugar, de entrevistas com lideranças locais e de nossos cadernos de campo diário e minuciosamente anotados. Ouvimos e privilegiamos, na medida do espaço disponível, a fala dos moradores mesmos.

Um panorama geral do município, sobretudo do meio rural se constituirá um pano de fundo útil para a compreensão do contexto do processo de construção de um “novo território”.

---

<sup>1</sup> Na literatura brasileira são objeto de discussão ou contestação categorias, entretanto muito correntes, tais como “comunidade” (Araújo 1991). Cunha (2001: 191), por sua vez, com referência a Geertz (1959) especifica que a aplicação do termo não requer necessariamente continuidade espacial, mas, sim, “fronteiras sociais”: “o parentesco, as afinidades religiosas, políticas, identitárias”. Polêmicas também são as expressões “populações ou povos tradicionais” que nós costumamos usar; evitando, porém, a discussão; Pinto; Aubertin (2005) escrevem esta expressão entre aspas ou no itálico; superando, talvez, a discussão, o antropólogo Almeida (2008), especialista em estudos das populações extrativistas da Amazônia, as utiliza, adotando o critério da respectiva territorialidade dessas populações e posicionando-se preferencialmente no campo jurídico próprio da Constituição brasileira de 1988 e das leis, decretos e normas que dela decorreram.

<sup>2</sup> Segundo dados do IBGE, até 2000 somente 67,5% da população de Porto de Moz de mais de 10 anos, tinha sido alfabetizado; até hoje, o município de 17.423 k<sup>2</sup>, não dispõe no seu meio rural de nenhuma escola de nível médio (O *Liberal* 2011: 11).

## 2- A desembocadura do rio Xingu: uma primeira descoberta do município de Porto de Moz

Pousamos de avião numa tarde de fim de maio de 1997 naquele município da Amazônia Oriental<sup>1</sup> banhado pelo majestoso rio Xingu. Íamos, como cientistas sociais, participar de uma das nossas primeiras reuniões da pesquisa com alguns agrônomos e um jurista especializado nas questões fundiárias. Fomos recebidos por dois jovens que iam nos ajudar a nos ambientar à cidade. Nos encontramos logo face à paisagem quase generalizada das antigas cidades da Amazônia Oriental: um porto fluvial mais ou menos rudimentar dando acesso à rua que chamavam antigamente a 1ª rua, situada na beira do rio. Nela, os prédios da Prefeitura, da Câmara Municipal dos Vereadores, o Fórum e, um pouco mais distante, um conjunto eclesiástico mais eloqüente por sua grandeza, formado pela imponente igreja, o salão paroquial, a casa do vigário e a das religiosas. Nesta primeira visão, concentrava-se para nós tudo que representava ou tinha sido expressado em outros tempos a importância objetiva do lugar e os sentimentos coletivos dos moradores: os Poderes locais - o de Deus, diante do qual o crente se benze com o sinal da cruz, e o dos homens, diante dos quais inclinam a cabeça e esperam benefícios e favores. Era a época das festas juninas<sup>2</sup> e suas festas com o concurso de quadrilhas na Praça da igreja. Neste território festivo junino, já se fazia perceber algo da hierarquia social do lugar.

Frente ao porto, havia - e ainda há - um latifúndio urbano: o casarão abandonado de uma dinastia de prefeitos, cuja relação é detalhada num monumento na orla do rio; esta se limita, por um lado, com a casa abandonada e, pelo outro lado, com a Praça da igreja. Pela rua paralela à 1ª, vai-se, numa direção, para o Bairro Maturu que lembra a antiga aldeia indígena, e, pela outra direção, para o bairro do Praião onde se concentram os pescadores artesanais da cidade e os prédios da Associação dos Pescadores e da Colônia de Pesca, e onde se encontram ainda, diz-se, descendentes de negros fugitivos das senzalas e da repressão da guerra civil denominada Cabanagem, dos anos 1835-1838<sup>3</sup>. Nas duas extremidades da longa rua, viam-se os amontoados de toras de madeira das duas principais serrarias da cidade. Assim vista, a cidade com seus mini-territórios localizados na beira do rio revelava o conjunto de seus poderes: Prefeitura, Igreja, comerciantes e madeireiros. Nas primeiras ruas paralelas a 1ª se distribuem as casas comerciais, hoje modernizadas, as pousadas, os bares e os hotéis. Além de quatro ou cinco quilômetros daquele centro e passando pela periferia aparentemente desconhecida das autoridades públicas, só é possível sair da cidade por águas, navegando pelo rio Xingu e sua densa rede de rios, igarapés, furos, paranás ao longo dos quais se escalonam pequenos povoados e casas isoladas levantadas sobre palafitas. Mais adiante, em outros dias, iríamos descobrir os contrastes entre campo e cidade e, no decurso de nossas reuniões, suas contradições; era para isto que estávamos.

---

<sup>1</sup> A Amazônia brasileira Oriental abrange o Norte do Estado do Pará e o Estado de Amapá.

<sup>2</sup> As quadrilhas juninas são festas locais muito prezadas realizadas no mês de junho com concurso de grupos de danças com prêmios oferecidos pelos moradores de posse que, também, concorrem entre si pela oferta do maior prêmio.

<sup>3</sup> A Cabanagem foi um movimento político de negros, índios e mestiços contra a elite política da Província do Grão-Pará e violentamente reprimido na passagem da Colônia para o Império do Brasil.

Iríamos conhecer um dia as dinâmicas socioambientais daquelas paisagens, perceber como elas se constituíam em diversos territórios rurais, os de moradia e os de produção dos agricultores e das grandes fazendas; descobriríamos, também, os sistemas e subsistemas ambientais que se ofereceriam a nossa vista; os ecossistemas de várzeas e os de terra firme que condicionam seu viver. Vamos, aos poucos, descobrir o município na sua “morfologia física”, segundo a expressão de Halbwachs (1938), traduzida por (Zalio 2001 : 180-181) “o estudo das condições demográficas, geográficas, econômicas e sociais que determinam as condições materiais e a interação entre os indivíduos [...], a trama das relações, mais ou menos determinada por condições materiais e demográficas, mais ou menos simbolizada ou mediatizada por construções jurídicas ou religiosas”.

### **3- A emergência da consciência da territorialidade e a origem dos conflitos sociais**

Trinta anos atrás, fora de algum juiz ou advogado da região, ao folhear o livro da Constituição Federal, dificilmente poderia passar pela mente de ribeirinhos dos rios Xingu e Amazonas e de seus afluentes a representação clara de alguma territorialidade exclusiva, tamanhas são aquelas águas e tão abundante a fauna de peixes e quelônios que se oferecia para sua subsistência, como expressou Simão (2000), um morador: “O ouro corria em riba da terra. [...] Naquele tempo, tinha muito tracajá [...] As ilhas eram ricas [...]. Tinha muito jacaré, pirarucu, bicho de casco. Tinha muita fartura”.

No tempo das águas baixas e dos pastos secos, porém, já se impunham, entretanto, algumas precauções coletivas sugeridas pedagogicamente por Socorro (1998 : 7), moradora local, aproveitando o culto dominical:

*Quando chegava o verão, [...] a gente vai [...]; até por inconsciência mesmo, eles, passando numa moita de capim, pegavam fósforo e incendeiam. Tá seco, né. [...] Nas reuniões, nas celebrações religiosas, era o ponto principal, essa discussão, essa recomendação para não tocar fogo no campo. A gente não tá chegando assim e dizendo: ‘Não, vocês não pode pescar’, mas a gente tá fazendo uma discussão pro pessoal entender porque que a gente não deve pescar nessa época pra que nós sempre tenha peixe.... Eu não tenho autoridade de chegar lá e proibir alguém de pescar, mas, através de uma conscientização, vão proibir sem que a pessoa acha que é aquela gente mesma.*

Percebemos nos primeiros contatos com os moradores rurais a lembrança meio esvaecida da reivindicação de alguma territorialidade das matas por parte deles; alguns evocavam uma territorialidade de fato exercida durante as fases de exploração da borracha (1870-1920 e 1940-1945) por dois grandes seringalistas. É no final dessas duas campanhas de exploração do látex que as atuais populações povoaram aquelas terras, notadamente a descendência de um seringalista e comerciante menor, o senhor Antonico.

O pensamento de território fechado começou mesmo a se formar quando a construção da represa do rio Tocantins para a hidrelétrica de Tucuruí, no Sudeste Paraense, perturbou as águas do rio e sua fauna aquática; os pescadores artesanais costumeiros daquele rio se deslocaram para as águas do rio Amazonas e do rio Xingu; puseram um pé na cidade de Porto de Moz, no bairro do Praião acima mencionado, e, de lá, se lançaram para as regiões dos lagos de várzea, ricos na fauna e flora aquática. Surgiu no consciente dos ribeirinhos, então, a noção de invasão; ela se traduziu

concretamente em enfrentamentos e ações enérgicas por parte deles, como pegar ou queimar as redes de pesca, e em discussões com as autoridades municipais e estaduais a respeito, notadamente, do lago Urubu, reservatório da reprodução dos peixes reivindicado por um fazendeiro como propriedade exclusiva. Mas a exclusividade do uso de recursos florestais apareceu no discurso dos moradores quando eles mesmos passaram a desperdiçá-los pelos abusos de caça e da pesca e pelos fogos imprudentemente provocados nas épocas de seca, porém a representação clara de território próprio apareceu quando, em uma reunião, os agrônomos assustaram os presentes afirmando que, ao ritmo de desmatamento pelas grandes empresas madeireiras, em menos de dez a quinze anos, acabaria a floresta como num município vizinho onde isso havia ocorrido. (Laboratório Agroecológico da Transamazônica-LAET, 1996).

Iríamos, com o tempo, também, perceber que essas populações chamadas tradicionais não viviam num só universo, num só território, mas numa diversidade deles: o – fundamental - da vivência em parentesco extenso<sup>1</sup>, o de sua ação econômica de produção para sua sobrevivência, o do mundo religioso, o da militância nos movimentos sociais. A população construía sua vida coletiva concreta, dia-a-dia, graças à transmissão oral do saber dos anciãos e à densidade da comunicação social, num constante dialogo comunitário com vistas á solução de seus problemas de sobrevivência.

#### 4- Os “novos territórios”, uma originalidade brasileira

O termo “território” tem, na linguagem corrente do Brasil, um sentido muito vago, se for consultar, por exemplo, o conhecido dicionário Aurélio. É apenas no seu uso jurídico que essa definição se precisa. Mesmo na literatura científica, este sentido é suposto conhecido pelo leitor, dispensando explicação do autor e deixando a cada um o crédito da imaginação; não há, portanto, de estranhar que o termo seja utilizado indiscriminadamente (Carvalho 2009 : 41)<sup>2</sup>. Segundo Collignon (2000 : 112-113) foi a geografia moderna do século XX que o introduziu no seu sentido analítico na linguagem universitária e que, de lá, se expandiu, tanto por sua própria abertura às disciplinas das ciências humanas (Antropologia, Sociologia e Economia), quanto pela incorporação espontânea dessas ciências, tornando-se o paradigma da relação entre os homens e seus lugares. Segundo a autora, foi em 1970 que a Geografia se abriu mesmo “a uma interrogação nova sobre a maneira pela qual os próprios moradores pensam e compreendem seu território”. De maneira muito esclarecedora para nossa análise, conclui esta autora: “o estudo do que sabem os não-cientistas é hoje legitimado, o que abre a porta ao reconhecimento do verdadeiro saber do qual são portadores” (*Ibid*)<sup>3</sup>. Nosso propósito é, pois, de revelar como populações sem cultura escolar formal têm aprendido a entender, através de construções e reconstruções mentais e através de práticas, seu “novo território”. Convém acrescentar, aliás, que

---

<sup>1</sup> O parentesco extenso salta aos olhos quando se percebe que a população de um lugar se divide entre um número muito reduzido de sobrenomes, caracterizando casamentos endogâmicos.

<sup>2</sup> Ver uma “definição” muito interessante do território, situada em diversos contextos e perspectivas por um especialista da questão, o professor Teisserenc (2002)

<sup>3</sup> A propósito, a geógrafa rejeita, no contexto europeu as expressões de “saber tradicional”, por esta ser desprezativa, e de “saber popular” por esta envolver “uma posição frontal ao saber científico” (*ibid.*)

esses moradores não esperaram a abertura das ciências para eles o pensarem e compreenderem coletivamente; e não só isso, para se constituírem seus sujeitos e seus atores. A relação dos homens com os seus lugares não é, obviamente, apenas relação de indivíduos com o seu lugar, ao modo de Robson Crusoe, mas, sim, de homens vivendo em sociedade, em coletividades, juntos no seu lugar. Do ponto sociológico, portanto, e sinteticamente falando, território supõe um espaço físico determinado e delimitado de outros, povoado e organizado, reivindicando pertencimento e competência próprios sobre ele, alguma ou algumas identidades comuns, e direitos adquiridos.

É nessa perspectiva que dialogamos com os moradores do município de Porto de Moz sobre o percurso que eles realizaram para criar um dos territórios que alguns autores denominam “novos” e outros “emergentes”<sup>1</sup>.

A novidade e a originalidade desses “novos territórios” se referem a algumas características que os distinguem dos que chamaremos “clássicos”, a União federativa, os Estados federados e os Municípios compreendidos, desde a República Federativa do Brasil na organização político-administrativa nacional (Brasil 1988 : Art. 18). Entre essas particularidades, consta que sua territorialização resultou de debates relativamente recentes feitos em nível nacional e, até, internacional, sobre o meio ambiente, como a Conferência de Estocolmo em 1972 e no quadro da Assembléia Nacional Constituinte do Brasil de 1987-1988, convocada, após 20 anos de ditadura, para “instituir um Estado democrático” (Brasil 1988 : Preâmbulo). É sob a pressão e a convergência política da questão ambiental, da vontade democrática do povo e, com esta, a tímida reivindicação de um reordenamento do espaço agrário - a reforma agrária - que emergiram algumas disposições relativas a novos territórios; entre elas, notadamente, as três seguintes: a demarcação territorial das áreas tradicionalmente ocupadas por índios; o reconhecimento legal dos espaços ocupados por descendentes de quilombo; e a criação das Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), entre as quais a Unidade de Reserva Extrativista (Resex) com seus recursos ambientais (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais 2002). Estruturou-se, destarte, progressivamente, naqueles anos de redemocratização um arcabouço legislativo no qual se encontram os princípios definidores desses “novos territórios”.

No quadro mesmo da nova Constituição definiram-se os princípios da questão ambiental: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida” (Brasil *op. cit.* : Art. 225, n. III) e, em relação aos índios: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las” (*op. cit.* : Art. 231). E, como que se tivesse faltado aos Legisladores Constituintes, o tempo de fechar sua missão, acrescentaram à Constituição, já aprovada, um Ato de Disposições Constitucionais (ADCT) relativas aos Índios: “a União concluirá a demarcação indígena no prazo de cinco anos” (*op. cit.* : Art. 67) e “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (*op. cit.* : Art. 68). Alguns anos

---

<sup>1</sup> Achamos mais correto o termo “novo”, uma vez, que em vários casos, este termo de “emergente” não corresponde à realidade, as iniciativas externas predominando no processo de criação sobre a emergência por iniciativa interna.

mais tarde, no quadro das leis, esta vez, o legislativo federal “instituiu sob o regime especial de administração o Sistema Nacional de Unidade de Conservação da Natureza (SNUC)” (Lei n. 9985, 18.07.2000) . Entre os objetivos desta lei, reza-se: “favorecer condições a promover a educação e a interpretação ambiental” (Ministério do Meio Ambiente 2007 : Art. 4, n. XII,). Enfim, àquela Lei seguiu-se o Decreto nº. 4340 de 22/08/2008 que regulamenta os artigos da lei.

### **5- Da aprendizagem comunitária junto à Igreja à aprendizagem junto aos movimentos sociais**

Nos diversos Encontros e Seminários dos quais participamos, era prática cada participante se apresentar ao público, conhecido ou não de todos. Ao declinar seu nome, eles, sem exceção, declinavam o nome de sua comunidade, identificada por seu rio “ José [da comunidade] de Juçara”, “Luis, de Bom Jesus” e, se fosse o caso, sua função em alguma entidade: presidente, tesoureiro, coordenador, professora, catequista, zeladora da capela. Entendemos, após algum tempo, o sentido da morfologia deles, bem diferente da nossa; era, esta vez, a morfologia da distribuição populacional dos moradores naqueles ecossistemas com sua organização camponesa, centrada no parentesco extenso. Descobrimos em dias posteriores a função religiosa de vários dos moradores na sua comunidade.

No início dos anos de 1980, pois, dois jovens missionários chegaram para assumir o cargo de vigários da imensa paróquia daquele município. Ao programar suas visitas fluviais no seu barco e organizar suas atividades tradicionais de “desobrigações” - termo canônico que significa o cumprimento de seus serviços sacramentais: batismo, casamento, confissões e comentário da bíblia – desenharam os circuitos de seu ministério pastoral em conformidade com aquela morfologia determinada pelos rios, seus afluentes e subafluentes e pela forma de seu povoamento, tudo numa perspectiva eclesial acima citada. Dos grupos de parentesco dos povoados fizeram comunidades com sua organização; ao conjunto de comunidades espalhadas no mesmo rio ou igarapé denominaram setores pastorais, o conjunto de setores formando a paróquia rural sob a coordenação do presbitério da cidade. A organização era tão racional que, até hoje, as autoridades municipais a adotaram com a mesma denominação de comunidade, evidentemente, num sentido diferente.

O que os missionários definiam sob sua autoridade e seu controle não era nada menos de que um território – um território simbólico -, o da Igreja, com sua estrutura de funções, suas normas, seu léxico próprio e seu lugar central - a capela, símbolo daquele território e sua identidade cristã. Esta identidade foi expressa por uma grande militante contando que, namorando com um rapaz no tempo de sua juventude, o padre da época lhe disse que “não era casada com este homem, então, não tinha direito de participar de coisa nenhuma [da Igreja], que nem pudesse participar da missa[...], nem de ouvir a Palavra de Deus”. Assim, contou ela, “fui, fiquei lá, sentada na beira do soalho [do templo]”.

Os jovens missionários, ao contrário do antigo padre, tinham sido formados na interpretação da mensagem do Evangelho elaborada e desenvolvida por teólogos colombianos e peruanos no rastro do Concílio Vaticano II - a Teologia da libertação. Iniciaram suas comunidades àquela nova visão original do catolicismo. Nas suas reuniões em comunidades, nos setores, na igreja da cidade, associavam à leitura literal

da bíblia a sua interpretação teológica - “a leitura de sua vivência cotidiana”, numa perspectiva da prática da fraternidade igualitária e da justiça social. Na sede do município e da paróquia-mãe, essa associação de leituras não agradou a muitos; parecia-lhes mais uma mistura indevida e uma intempestiva confusão, tanto mais que ela atingia no seu íntimo autoridades civis, maiores comerciantes e empresários.

Em muitos municípios rurais da Amazônia e alhures no Brasil, pois, o poder político pertencia a estas categorias sociais. Do ponto de vista dos politólogos críticos, os governos, na sua maioria, e, particularmente os governos dos interiores do país, mereciam a pecha de clientelistas, nepotistas e patrimonialistas, os cargos ligados direta e indiretamente aos prefeitos estando concentrados nas mãos de sua família (Botelho 2009). Aconteceu que, em 1996, foi eleito um prefeito, empresário do setor madeireiro, vindo de um município vizinho onde os abusos de desmatamento tinham acabado com as florestas.

Coincidentemente com o desenvolvimento desta nova pregação taxada de revolucionária ou de comunista, o regime político militar passava por seu declínio; os movimentos sociais e o sindicalismo operário já agiam à luz do dia no Sul e Centro-Sul do Brasil; nascia o Partido dos trabalhadores (PT); uns e outros tinham forte ligação com o que se chamava a parte progressiva da Igreja Católica. Os dois missionários estimulavam jovens mais próximos de seus ensinamentos a participar de reuniões nacionais e regionais dessas instituições populares, escolas marcadas por pedagogia militante visando transformações políticas e sociais. É assim que se criaram no município o PT, o Sindicalismo dos Trabalhadores Rurais, a Associação dos Pescadores, todos dirigidos por lideranças leigas cristãs. Ao lado do espaço da Igreja - simbólico, embora bem ativo - abria-se, assim, um novo espaço, coincidente, de certa maneira com ele, ou a ele superposto, com sua hierarquia, suas estratégias, seu novo discurso: um duplo pertencimento.

A delimitação dos dois espaços – o religioso e o civil - se percebia conforme as circunstâncias, os momentos, os assuntos, os objetivos das reuniões e, crescentemente, com o tom seguro das vozes e falas dos novos líderes. Observamos isto nitidamente nos relatórios detalhados dos quatro Seminários realizados nos anos de 1995 e 1996 sobre as temáticas das invasões de seus territórios das águas e da pesca nas comunidades e as da penetração das indústrias madeireiras nas suas florestas - territórios eminentemente vitais para sua sobrevivência. Alguns militantes tinham passado por colégios de religiosos ou religiosas de um importante centro vizinho da região onde tinham adquirido uma certa desenvoltura e uma facilidade de se expressar. No meio dos companheiros não escolarizados, eles socializavam seu aprendizado.

### **6- Construindo o diálogo com a sociedade local, os técnicos e os cientistas**

Em 1992, os dois missionários saíram do município e só foram substituídos na cidade em 1995 por um sacerdote da região, menos radical, amador de ecologia e de arte. A gestão pastoral do novo vigário foi marcada pelo diálogo, não só com as autoridades governamentais locais, como, também, com as Igrejas Evangélicas, com vistas à superação dos conflitos pesqueiros e madeireiros persistentes. Logo, propôs a constituição de um grupo de reflexão e planejamento – GRP, formado por representantes de várias Igrejas e do governo local ainda dirigido, na época, por um

empresário com trânsito livre nas comunidades. Segundo um relatório deste Grupo: “surgiu a idéia de fazer um estudo sobre recursos naturais – um estudo pesado” mediante “um debate profundo na sociedade sobre uma dezena de temas em que se destacariam os recursos naturais: peixe e madeira” (Moreira 2004 : 191; 2006). As comunidades mantinham sua dinâmica e multiplicavam suas reuniões, principalmente nas questões da pesca e da exploração madeireira. Pela primeira vez, solicitaram a contribuição de uma equipe de pesquisadores do LAET, com o qual íamos colaborar. Conscientes de sua superioridade no conhecimento da história e dos problemas daquele imenso município, os comunitários não se intimidavam diante dos pesquisadores, de maneira que cada reunião se constituía num exercício pedagógico

Foram realizados quatro Seminários de reflexão sobre esses temas; os engenheiros florestais do LAET pesquisaram durante alguns meses desenvolvendo um Diagnóstico Rápido Participante (DRP), incluindo entrevistas com 59 moradores e com a participação de algumas lideranças que acompanharam os pesquisadores no levantamento sistemático dos recursos disponíveis dentro de um perímetro registrado no GPS (...) e demarcado por marcos plantados no chão. Assim, uma dessas lideranças contou para nós, com evidente satisfação, a sua aprendizagem do levantamento por parcelas:

Nós fomos com os técnicos para o mato e lá fizemos uma parcela; medimos um quarto de hectare e aí fizemos um levantamento do potencial [...] Então, você tem uma média do potencial daquele quarto de hectare. Esse parcelamento é: você mede um hectare em lugar alternativo. Então, você tem uma média de potencial de tua área”. ‘Aí, você vai conhecendo, você conhece o potencial para você, para sua família e para toda sua descendência (Idalino 1998 : 14).

Avaliava inclusive, o progresso da comunicação entre si:

A gente vê um avanço, um grande avanço, porque não tinha nada aqui [...]. Hoje, você vê um grupo de pessoas nas comunidades já com a consciência segura sobre os recursos naturais, né, protegendo seus recursos lá, na sua região lá, até discutindo com as outras comunidades” (*Ibid.*)

Na reunião na qual participamos em 1997, o ambiente de reflexão já estava bem mais avançado em relação ao dos dez anos anteriores. O diálogo dos comunitários com os pesquisadores fluía muito bem, embora a voz das lideranças dominasse dentro do conjunto dos moradores, no uníssono com aqueles.

### **7- Rumo à Resex: novas aprendizagens e novo território**

No final dos anos de 1970 e no início dos anos de 1980, seringueiros do Estado do Acre estavam lutando para conquistar a posse autônoma dos antigos seringais onde tinham extraído o látex. Após o assassinato dos militantes Wilson Pinheiro, em 1980, e a de Chico Mendes em 1988, seus amigos criaram o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS) que fez reconhecer na Constituinte de 1967-68 o modelo de um dos “novos territórios” mencionados acima: a reserva extrativista (Resex), pela qual o estado concedia aos próprios produtores o uso e a organização do seu território. Os ribeirinhos que tinham garantido seus territórios tomaram contatos com os seringueiros. Numa visita ao Acre, algumas lideranças de Porto de Moz foram conhecer

as reservas de lá que não os seduziram propriamente falando mas, das quais, na sua volta, discutiram como costumavam fazer sobre a validade deste modelo.

Como a Constituição Federal o prevê para o caso dos índios e dos quilombolas, o território da Resex reconhecido oficialmente vale para os moradores e seus descendentes que justificam sua ocupação atual e sua moradia tradicional; é excluída a entrada de novos ocupantes; a cessão de uso da reserva tem uma duração determinada, no caso atual de 30 anos, podendo serem expandidos; a exploração dos recursos naturais é familiar. Destarte, os madeireiros, seus trabalhadores e seus equipamentos são excluídos; há de reconhecer que houve muitas contestações, não somente das firmas madeireiras como dos governantes locais, mas com o apoio, na época, dos governantes estaduais da mesma tendência política do município (Moreira 2008, 2010). Na verdade esses governantes locais perdiam mais por suas empresas do que por sua autonomia de eleitos que exerciam suas funções no estilo clientelista e patrimonialista; é tanto assim que comunidades e entidades militantes nunca conseguiram eleger mais do que um só conselheiro municipal e receber, sim, do novo prefeito na última eleição de 2008, cargos secundários sem poder significativo, e, sobretudo, sem poder de discordância. O conselho deliberativo da Resex, por sua vez, é dirigido por um representante do governo federal e é quase paritário: 50% mais um dos conselheiros são escolhidos pelos moradores da Resex, os outros o sendo por representantes de diversas entidades governamentais ou civis. O governo local é bem representado. Abriu-se, portanto, um novo território, simbólico este, um novo território de política pública municipal, estadual, e federal que, em regime democrático consolidado, envolveria todas as forças sociais, inclusive as forças religiosas, já que o regime não se reivindica laico.

### **8- Conclusão: a dialética da aprendizagem**

O presente artigo pretendia traçar e analisar o processo da aprendizagem de comunidades rurais com vistas à preservação de seus recursos naturais e de seu modo de vida nos seus respectivos ecossistemas – terra firme e várzea – resultando num “novo território”. Graças a uma aprendizagem semelhante iniciada no ano de 2007, outras comunidades do município localizadas na outra margem do rio Xingu, conseguiram também formar um Projeto de Assentamento Extrativista (Paex), a ser administrado por elas e que quiseram vivê-lo em regime de uso coletivo, à diferença da Resex. Um mesmo processo de aprendizagem via sindicalismo rural tinha sido realizado nos anos 1980 por seringueiros do Estado do Acre a primeira Resex, como mencionado acima; estão se desenvolvendo, no Estado do Pará, diversas versões interessantes de populações vivendo em “terras tradicionalmente ocupadas”: terras indígenas, terras de quilombo, terras de castanhais do povo, etc. (Almeida 2008). Duque & Costa (2002) se refere, também, a ações coletivas de aprendizagem contemporâneas, semelhantes às de Porto de Moz, e bem sucedidas no Semi-Árido do Nordeste do Brasil. Encontram-se em regiões pobres, principalmente do Semi-Árido do Nordeste muitos outros tipos de ações coletivas locais para o desenvolvimento rural, mas, freqüentemente por iniciativa ou por forte apoio de agências governamentais ou de ONGs. Sabourin (2007 : 153) nos seus trabalhos numa região do nordeste reflete que “a metade das inovações dos vinte últimos anos provêm dos agricultores”. A particularidade da Resex Verde para Sempre é o tempo longo de sua luta e de sua

aprendizagem. Acreditamos que pedagogias semelhantes pudessem ser eficientes em outras regiões e, até, em outros países de cultura predominante oral propícia à evocação da memória coletiva dos anciãos e de intercâmbios comunitários.

Como processos sociais, estes processos de aprendizagem e de construção de territórios não escapam a dificuldades, tensões e conflitos. Os momentos fortes destes processos são freqüentemente seguidos de momentos de depressão. A fragilidade da Resex apresenta-se pela composição do Conselho Deliberativo de Gestão da Resex, que se limita a 50% mais um de moradores, sendo destarte expostos a uma oposição, que não se manifestou até hoje favorável à reserva, mesmo porque outros membros não estão muito fiéis às reuniões. No presente caso, a formação e o exercício do Conselho deliberativo da gestão da Resex envolveu concorrências e divisões internas entre comunidades ou, mesmo dentro delas que se resolvem atualmente em boa parte pela criação de um Comitê de desenvolvimento sustentável que reúne a maioria das comunidades. O Conselho deliberativo sente bastante a falta da presença regular de seu presidente nomeado pelo governo federal e que não mora no município como conviria.

### Referências

- Almeida, A.W.B. de (2008). Terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: PGSCA-UFAM, 2ª Ed.
- Araújo, R. (1991). Campo religioso e trajetórias sociais na Transamazônica. In: Lena, P.; Botelho, A. (2009). Dominação pessoal e ação na sociologia política brasileira. In: Ferretti, S. F.; Ramalho, J. R. (Org.). Amazônia: desenvolvimento, meio ambiente e diversidade sociocultural. São Luiz: EDUFMA.
- Brasil (2006). Constituição da República Federativa do Brasil. 39ª ed. atualizada. São Paulo: Saraiva.
- Castellanet, C; Hébette, J.; Henchen, M. (2002). Os níveis pertinentes para a pesquisa-ação sobre a gestão dos recursos naturais nas regiões de fronteira: o caso da Transamazônica. In: Albaladejo, C.; Veiga, I. (Org.). A construção local dos territórios da agricultura familiar (Amazônia-Nordeste). Parte 1. A intervenção local em questão. Agricultura Familiar. Pesquisa, Formação e Desenvolvimento. Belém: UFPA; CA; NEAF, v. 1, n. 2 : 57-87.
- Carvalho, F. C. de. O (2009). Ordenamento territorial e impactos socioambientais no distrito industrial de São Luís – MA. In: Sant’Ana Jr, H. A. et al. (Org.). Ecos dos conflitos socioambientais: a Resex de Tauá-Mirim. São Luís: EDUFMA.
- Collignon, B. (2000). Les savoirs géographiques vernaculaires ont-ils une valeur? In: Michaud, Y. Qu’est-ce que la société? Paris: Editions Odile Jacob.
- Cunha, M. C. da & Almeida, M. W. B (2001). Populações tradicionais e conservação ambiental. In: Capobiano, J. P. R. et al. Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo, Estação Liberdade: Instituto Socioambiental.
- Duque, G. & Costa, G. da (2002). Uma ação coletiva para uma política estadual de sementes. In: Duque, G. (Org.). Agricultura familiar, meio ambiente e desenvolvimento. Ensaio e pesquisas em sociologia rural. João Pessoa: Editora Universitária : 110-114.

- Geertz, C. (1959). Form and variation in Balinese Village Structure. In: American Anthropology, n.6.
- Halbwachs, M. (1938). La morphologie sociale. Paris: Colin.
- Hébette, J. (2004). Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 4 vol.
- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis, 2002.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário estatístico. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- Laboratório Agro-Ecológico da Transamazônica. Relatório do IV Seminário de preservação dos recursos naturais - pesca e madeira, Altamira, 1996.
- Ministério do Meio Ambiente (2007).
- Moreira, E. da S. (2010). Mobilização comunitária, ordenamento territorial e territorialidades no rio Xingu, Pará. In: Gomes, A. et ali (Org.). Organização social do trabalho e associativismo no contexto da mundialização: Estudos em Portugal, África e Amazônia. Belém: NUMA/UFPA : 213-238.
- Moreira, E.da S. (2006). Mouvement social pour la défense d'un territoire traditionnel en Porto de Moz (Amazonie brésilienne) : une participation par le bas. In : Teisserenc, P. (Org.). La mobilisation des acteurs dans l'action publique locale, au Brésil, en France et en Tunisie. Paris : L'Harmattan : 59-72.
- Moreira, E.da S. (2004). Tradição em tempos de modernidade : reprodução social numa comunidade varzeira do rio Xingu/PA. Belém: EDUFPA.
- Moreira, E.da S. (2008). Movimento Social Amazônico em Defesa de Territórios e de Modos de Vida Rurais: estudo sociológico no Baixo Xingu. Tese. Pós-Graduação em Ciências; École Doctorale Vivant et Sociétés. Belém: UFPA.
- O Liberal. Atualidades. Cidades. P.11. 20.05.2011.
- Oliveira, A. E. de (Org.) (1991). AMAZÔNIA: a fronteira agrícola 20 anos depois. Belém: MPEG : 125-163.
- Sabourin, É. (2007). Paysans du Brésil. Entre échange marchand et réciprocité. Paris : éditions Quae.
- Teisserenc, P. (2002). Les politiques de développement local. 2<sup>o</sup> ed. Paris: Economica.
- Zalio, P-P. (2001). Durkheim, Paris: Hachette.

### Informantes

IDALINO, morador das comunidades rurais de Porto de Moz, 1998

SIMÃO, morador das comunidades rurais de Porto de Moz, 2000.

SOCORRO, moradora das comunidades rurais de Porto de Moz, 1998.

### NOTE SUR ELS AUTEURS

#### **Edma Silva Moreira**

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA)-Brasil

Disciplina do autor: Sociologia

Travessa Mercedes, n. 7, Bairro São Brás, CEP: 66093-430, Belém, Pará, Brasil.

[edma@ufpa.br](mailto:edma@ufpa.br)

#### **Jean Hébette**

Professor da Universidade Federal do Pará (UFPA)-Brasil

Travessa Mercedes, n. 7, Bairro São Brás, CEP: 66093-430, Belém, Pará, Brasil.

[Jean@ufpa.br](mailto:Jean@ufpa.br)

## CHAPITRE 14. LES LIENS ENTRE L'INDIVIDU ET SON ESPACE DANS UN CONTEXTE DE MIGRATION. LE CAS DES BRETONS MIGRANTS AU QUÉBEC DEPUIS 1950

Linda GUIDROUX

Docteur en ethnologie, Université de Bretagne occidentale-Brest/Univ. Laval-Québec

**Résumé:** « Comment peut-on se sentir de quelque part et pourquoi revendiquer cette appartenance culturelle en situation de migration ? ». Tel a été le propos de ma recherche doctorale durant quatre ans. Mon objectif était de comprendre comment une appartenance culturelle peut être déterritorialisée, puis relocalisée dans un contexte de migration. Je me suis donc intéressée aux liens que les individus entretiennent avec leur territoire. Pour cela, j'ai décidé de prendre pour étude de cas la migration des Bretons au Québec depuis 1950. J'ai considéré la migration, non pas seulement comme un déplacement physique mais comme la construction de liens que ces migrants entretiennent avec le territoire qu'ils ont quitté, à savoir la Bretagne et ceux qu'ils tissent avec le territoire dans lequel ils se sont implantés, à savoir le Québec. J'ai considéré leur migration comme une situation expérimentale au travers de laquelle j'ai tenté d'analyser les mécanismes de maintien et de rupture dans les relations du migrant à sa culture et à son territoire d'origine, comme l'a réalisé Rosental.

Par le biais de cet article, je propose de présenter les grandes lignes de mes résultats de recherches ; à savoir la nature des liens que mes interlocuteurs ont tissés avec leur territoire d'accueil, ceux maintenus ou construits avec leur territoire d'origine et l'influence de ces liens sur la prégnance de leur appartenance culturelle.

L'analyse de ces différentes postures m'a aidé à dégager différents profils de migrants et diverses formes d'appartenance culturelle. Mais nous verrons que certains migrants connaissent en réalité des fluctuations dans leur rapprochement ou éloignement à leur culture et territoire d'origine. Certains revendiquent leur bretonnité à un moment et pas à un autre en fonction de l'image positive ou négative qui leur a été transmise, de leurs besoins identitaires et de leurs relations au territoire d'origine et d'accueil. Une appartenance culturelle est en réalité toujours à construire. Elle n'est jamais figée. Elle n'est pas attachée aux seules « racines », mais se construit en fonction de la manière dont les individus en prennent conscience et se la réapproprient.

**Abstract:** "How can one feel some share and why assert this cultural membership in situation of migration?". Such was the matter of my doctoral research during four years. My objective was to understand how a cultural membership can be deterritorialized, then relocated in a context of migration. I was thus interested in the bonds which the individuals maintain with their territory. For that, I decided to take for case study the migration of Breton in Quebec since 1950. I considered the migration, not only as one physical displacement but as the construction of bonds which these migrants maintain with the territory that they left, namely Brittany and those which they weave with the territory in which they are established, namely Quebec. I considered their migration as an experimental situation through which I tried to analyze the mechanisms of maintenance and rupture in the relations of the migrant to his culture and his territory of origin, like carried it out Rosental.

By the means of this article, I propose to present the broad outlines of my results of a search; namely nature of the bonds which my interlocutors wove with their territory of reception, those maintained or built with their territory of origin and the influence of these bonds on the prevalence of their cultural membership.

**Resumo:** "Como pode-se sentir-se em algum lugar e porque afirmar esta pertença cultural em situação de migração ? ". Tal foi o propósito da minha investigação doutoral durante quatro anos. O meu objectivo era compreender como uma pertença cultural pode desterritorializar, seguidamente relocalizar num contexto de migração. Por conseguinte interessei-me às relações que os indivíduos mantêm com o seu território. Para aquilo, decidi tomar para estudo de casos a migração dos Bretões à Quebeque desde 1950. Considerei a migração, não apenas como uma deslocação física mas como a construção de relações que estes migrantes mantêm com o território que deixaram, nomeadamente a

Bretanha e aqueles que tecem com o território no qual implantaram-se, nomeadamente a Quebeque. Considerei a sua migração como uma situação experimental através da qual tentei analisar os mecanismos de manutenção e de ruptura nas relações do migrante à sua cultura e o seu território de origem, como realizou-o Rosental.

Por meio deste artigo, proponho apresentar as grandes linhas dos meus resultados de investigações; a saber a natureza relações que os meus interlocutores teceram com o seu território de acolhimento, os mantidos ou construídas com o seu território de origem e a influência destas relações sobre a gravidez da sua pertença cultural.

Depuis de nombreuses années je m'intéresse aux liens que les individus entretiennent avec leur territoire (Guidroux 2002). Récemment, mon intérêt pour cette relation entre espace et identité m'a poussé à poursuivre mes recherches sur cette thématique par le biais d'une recherche doctorale portant sur la problématique suivante : « Comment peut-on se sentir de quelque part et pourquoi revendiquer cette appartenance en situation de migration<sup>1</sup> ? ». Mon objectif était de comprendre comment une appartenance culturelle<sup>2</sup> peut être déterritorialisée, puis relocalisée dans un contexte de migration. Pour cela, j'ai décidé de prendre pour étude de cas la migration des Bretons au Québec depuis 1950. J'ai considéré la migration, non pas seulement comme un déplacement physique mais comme la construction de liens que ces migrants entretiennent avec le territoire qu'ils ont quitté, à savoir la Bretagne et ceux qu'ils tissent avec le territoire dans lequel ils se sont implantés, à savoir le Québec. Mon ambition était d'exposer les mécanismes de maintien et de rupture dans les relations du migrant à sa culture et à son territoire d'origine, comme l'a réalisé Rosental (1990 : 1403- 1431).

Par le biais de cet article, je propose de présenter les grandes lignes de mes résultats de recherches ; à savoir la nature des liens que mes interlocuteurs ont tissés avec leur territoire d'accueil, ceux maintenus ou construits avec leur territoire d'origine et l'influence de ces liens sur la prégnance de leur appartenance culturelle.

Mais avant de rentrer dans le vif du sujet, il est nécessaire que je précise le cadre méthodologique et épistémologique de ma recherche.

---

<sup>1</sup> J'utilise le terme de « migration » pour désigner le processus par lequel les Bretons ont choisi d'émigrer de Bretagne et d'immigrer au Québec, même si certains auteurs l'emploient pour décrire une autre réalité. Notamment Butler qui désigne par « migrations » exclusivement les migrations professionnelles ou saisonnières qui engendrent un va et vient perpétuel entre territoire d'origine et territoire d'accueil : « *With improved transportation and communication resources in the twentieth century, seasonal migrations have been made possible over increasing distances. [...] worker today may be able to shuttle between the two places several times a year. Institutions and networks that form a result of this type of migration* ». (Butler 2001 : 202). De la même manière pour désigner ces individus j'utilise le terme de « migrants »

<sup>2</sup> Je privilégierai l'emploi du terme d'« appartenance culturelle » qui me semble moins banalisé et plus précis que celui d'« identité culturelle » et moins problématique que celui d'« identité ethnique ». Par appartenance culturelle, j'entends le sentiment très fort d'appartenir à une communauté humaine distincte qui ne prétend à aucune supériorité sur les autres communautés humaines, mais à laquelle certains individus tiennent de façon vitale.

### I- Cadre méthodologique et épistémologique

Pourquoi le choix des Bretons comme sujets d'observation ? Le groupe ethnique des Bretons a été choisi comme étude de cas car sa spécificité culturelle m'a semblée pertinente pour l'appréhension de celle d'autres groupes ethniques. En effet, les Bretons bénéficient d'une image culturelle bien spécifique constituant une région française à forte identité. D'ailleurs, après le recueil des premiers récits de migration, j'ai constaté que le sujet de l'appartenance culturelle régionale bretonne de mes interlocuteurs était au cœur de leur discours. Le choix de ce groupe s'est donc révélé pertinent.

Pourquoi le choix du Québec comme terrain d'observation ? Les Bretons constituent un groupe minoritaire au sein d'un ensemble plus vaste dominant, la nation française au même titre que les Québécois au sein du Canada. Le peuple, la nation, la nation mineure, la communauté nationale québécoise, tels que ce groupe d'individus est nommé<sup>3</sup>, est un groupe minoritaire au même titre que les Bretons, qui a vécu les mêmes oppressions linguistiques et culturelles. Comme l'affirme Létourneau, « le récit québécois est un récit de lutte, de résistances, de soumission et de subordination, et des succès durement acquis » (2008). Il est donc intéressant de voir les relations que les migrants bretons ont nouées avec ce groupe minoritaire. Je pense que ce sont dans ces marges que sont le mieux observables les phénomènes de construction culturelle.

Concernant le choix des personnes à rencontrer, dans une approche comparative, j'ai choisi volontairement d'interroger 3 catégories de migrants bretons :

1. Des migrants revendiquant et valorisant leur appartenance et leur différence culturelle bretonne plutôt que française en terre d'accueil québécoise, bien qu'éloignés de leur territoire d'origine.
2. Des migrants, résidant au Québec, se considérant « plus Français que Bretons », voire ayant rompu les liens avec leur culture et territoire d'origine et ne cherchant pas à se rapprocher de la communauté bretonne du Québec
3. Des migrants du Québec retournés vivre en Bretagne, dénommés « migrants de retour »

Au total, 35 personnes ont été interrogées.

Mon approche de l'expression de l'appartenance culturelle d'une communauté ethnique en situation de migration s'est distinguée des travaux antérieurs sur le sujet puisque j'ai cherché à cerner le processus dans sa continuité, du territoire de départ au territoire d'arrivée, voire au territoire de retour et dans sa globalité. Je me suis inspirée principalement des travaux de Green (2002), Sayad (1986) et Rosental (*op.cit.*) qui considèrent que l'émigration est indissociable de l'immigration. La migration est « un mouvement qui comprend, comme les vagues, des allers et des retours » (Green *op.cit.* : 121).

---

<sup>3</sup> Des expressions utilisées par de nombreux auteurs québécois pour désigner le groupe minoritaire des Québécois, tel que chez Létourneau (2004 : 3 ; 2006 : 11, 16, 129, 130), Venne (2000) ; Gagnon, (2001 : 22-23). En revanche parler de nation ou peuple breton, corse, etc. en France, c'est se rendre coupable de communautarisme, voire de sectarisme.)

Concernant mes choix épistémologiques, le cadre théorique élaboré par Rosental opposant migrations de maintien et migrations de rupture s'est révélé très éclairant pour comprendre et analyser ces liens maintenus ou construits par les migrants avec le territoire d'origine et d'accueil. Dans son étude, Rosental considère la migration comme une situation expérimentale au travers de laquelle il cherche à analyser les notions d'identité culturelle et d'enracinement. Dans le premier cas, la migration est retenue comme un passage entre deux espaces qui ne diffèrent pas seulement par leur position physique, mais aussi par leur position socio-historique. Dans le second cas, la migration est plus immédiatement et plus physiquement conçue dans sa dimension d'arrachement à un espace, et de réinstallation dans un autre (*op.cit.* : 1403). En m'appuyant sur sa démarche, j'ai suivi une méthode comparative en retraçant les trajectoires de migrants bretons et en me focalisant sur la nature des liens avec leur territoire d'arrivée et de ceux avec leur territoire de départ et son évolution au cours du temps. Plus précisément, j'ai appliqué à ma recherche la dyade espace vécu/espace investi élaborée par Rosental, qu'il associe à la dyade groupe d'appartenance/groupe de référence. Pour lui, l'espace vécu est le cadre physique dans lequel se déroule l'existence matérielle quotidienne du migrant, c'est-à-dire le lieu d'accueil. L'espace investi, pour sa part, est celui dans lequel sont censés s'incarner les objectifs visés par l'individu, ses attentes. La distinction entre ces deux espaces permet de différencier les migrations de maintien et de rupture. Dans le premier cas, il y a un décalage entre l'espace vécu et l'espace investi. Le migrant continue de se référer à l'endroit d'où il provient pour tout ce qui concerne ses attentes majeures, le lieu de migration étant au contraire pour lui un espace neutre, doté d'un statut secondaire, strictement instrumental, celui d'un espace-ressources. Le second cas, à l'opposé, est celui où il y a correspondance entre l'espace vécu et l'espace investi, c'est-à-dire où le migrant envisage tous ses projets dans le cadre de son lieu d'arrivée, tournant au contraire le dos à son espace d'origine (*Ibid.* : 1407-1410). Les travaux d'Appadurai (2001) m'ont également été d'une aide précieuse quant à la compréhension du phénomène de globalisation, de la multiplication des populations en situation de migration et par voie de conséquence de la construction de nouvelles localités.

A présent, voyons si les Bretons interrogés ont réalisé une migration de rupture ou de maintien par le biais de l'analyse des liens avec leur territoire d'origine et d'accueil.

### **II- Les liens tissés dans leur territoire d'accueil, le Québec**

Dans un premier temps, il est intéressant d'identifier les stratégies de réseautage et de socialisation qui ont été mises en œuvre par ces migrants en terre d'accueil (familiales, relationnelles, professionnelles, ethniques, associatives). Le migrant a-t-il évolué dans un milieu de co-originaires, des Bretons, parmi d'autres communautés migrantes, ou au contraire parmi des locaux, des Québécois ?

Pour certaines des personnes interrogées, j'ai pu constater que les réseaux de migrants, tant bretons que d'autres communautés culturelles, ont constitué un point d'ancrage fort au Québec. En effet, la plupart des migrants ont fait appel soit à des réseaux de type informel, tels que les amis ou le voisinage issus d'autres réseaux ethniques, soit à des appareils organisationnels, comme les diverses associations

ethniques bretonnes qui se sont succédées<sup>4</sup>. Ces réseaux leur ont permis de tisser des liens entre eux et de construire de nouveaux repères géographiques, sociaux et culturels dans leur territoire d'accueil. De plus, j'ai pu constater que la plupart des migrants bretons interrogés ont créé des réseaux en fonction de leur identité régionale bretonne plutôt que nationale française. L'usage de la langue française au Québec par une bonne partie de la population aurait peut-être facilité l'intégration des migrants bretons interrogés qui n'auraient pas ressenti le besoin de se rapprocher spécifiquement de leurs concitoyens nationaux français.

Au travers du discours de mes interlocuteurs, j'ai également explicité quel type de relations ces migrants bretons entretiennent avec les Québécois, mais surtout quel regard portent les Québécois sur les Bretons. Autrement dit, j'ai abordé ici la question de l'hétéro-identité ou de l'exo-identité. 30 des 35 migrants bretons interrogés m'ont confié se présenter en premier lieu à leurs hôtes québécois comme « Bretons » et non comme « Français ». Nombre m'ont fait part de la sympathie qu'ils ont ressentie de la part de ceux-ci en se présentant en tant que tels. Cependant, malgré cet accueil chaleureux, la plupart de mes interlocuteurs m'ont aussi fait part, sans même que j'aie abordé ce thème, de l'image du « maudit Français » qui entrave leurs relations avec la société québécoise. En réalité, les Bretons interrogés n'ont pas réussi à tisser de réseau de sociabilité avec la société québécoise, dont ils se sentent pour la plupart rejetés. Pourtant, pour les Québécois, le Breton n'est pas un Français comme les autres, mais les Bretons restent tout de même des Français « audibles » au Québec. Ce paradoxe semble empêcher les migrants rencontrés de lier des relations avec la société québécoise et de se sentir pleinement intégrés dans leur territoire d'accueil. Le Québec représente donc pour eux un territoire où ils sont constamment amenés à s'interroger sur leurs appartenances, sur leurs origines, sur leurs rapports avec les autres et sur la place qu'ils peuvent y occuper (Maalouf 1998 : 21). En effet, comme le souligne Vatz Laaroussi, l'intégration du migrant dépend aussi bien de ses capacités d'adaptation que de la manière dont il est reçu par la société d'accueil. « Parler d'intégration c'est alors aborder les processus qui conduisent l'immigrant à se « placer » dans la société d'accueil, à y devenir sujet et acteur. Mais c'est aussi regarder dans ce groupe d'accueil quels sont les facteurs et mécanismes qui facilitent l'entrée et l'installation du nouveau venu. » (Vatz Laaroussi 2005 : 101).

Cependant, malgré les difficultés d'intégration au sein de la société québécoise et cette absence de liens avec le groupe majoritaire du territoire d'accueil, les Bretons interrogés cherchent à trouver leur place au Québec et ont adopté différentes stratégies d'adaptation pour y parvenir.

En réalité, je n'ai pas rencontré de migrants bretons ayant choisi d'opérer une migration de maintien stricte, c'est-à-dire de vivre mentalement en retrait de la société d'accueil pour demeurer le plus proche possible de celle de leur territoire d'origine. En effet, les migrants bretons rencontrés sont venus en territoire d'accueil avec une culture particulière (bretonne et/ou française) et ont essayé de l'adapter progressivement à leur nouvel environnement, réalisant ainsi un métissage entre leur culture d'origine et celle du territoire d'accueil. Ils ont accepté certains usages

---

<sup>4</sup> Le cercle celtique *Korollerien pell ar vro* (1949-1950), l'amicale *Armor* (1950-1964), la Maison de la Bretagne *Breizh Canada* (1967 – 1996), l'*Union des Bretons du Canada* (1964).

culturels, politiques, économiques, symboliques de la nouvelle société d'établissement. Cependant, ils en ont aussi refusé d'autres, telles certaines pratiques linguistiques, alimentaires ou certains comportements, opérant ainsi une résistance culturelle. En outre, qu'ils aient maintenu, rejeté ou métissé certains traits de leur propre culture, une transformation est survenue. Comme le précise Helly *et. al*, cette transformation culturelle « porte à l'adoption de nouveaux schèmes et pratiques, à une recomposition des références des comportements, attitudes et usages, ou encore à une réinterprétation de l'univers perdu du milieu ou de la société d'origine » (Helly, *et alii*. 2001 : 1). Bhabha<sup>5</sup> résume encore ce phénomène ainsi : « A partir de ces espaces « interstitiels » s'inventent « des stratégies du soi, singulières ou collectives, qui donnent naissance à de nouveaux signes d'identité, à des lieux innovateurs de collaboration et de contestation » (1994 : 1-2). En territoire d'accueil, ces migrants ont développé une nouvelle culture, une culture britto-québécoise. Ils ont ainsi considéré leur territoire d'accueil, ni comme une page blanche où chacun pourrait écrire ce qu'il lui plaît, sans rien changer à ses gestes et ses habitudes, ni comme une page déjà écrite à laquelle le migrant n'aurait plus qu'à se conformer, mais comme une page en train de s'écrire, comme l'écrit Maalouf (*op.cit.* : 50). En d'autres termes, les migrants ont été amenés à maintenir, rejeter ou métisser leurs particularités culturelles pour mieux s'intégrer à leur société d'accueil. Ils ont également cherché à participer à cette société; autrement dit à considérer cette terre d'accueil à la fois comme un espace vécu et un espace investi.

Cependant, comme nous le développerons dans la deuxième partie, cette « page en train de s'écrire », cette nouvelle identité a aussi été forgée par les liens que le migrant a maintenu, construit ou rompu avec son territoire d'origine.

### **III- Les liens maintenus, construits ou rompus avec leur territoire d'origine, la Bretagne**

Au cours de ses recherches, Rosental (*op.cit.* : 1403) a pu constater que généralement les anciens migrants, partis malgré eux, chassés par une situation économique défavorable (migration contrainte), qualifiés de migrants « déshistoricisés », entretenaient peu de liens avec leur territoire d'origine, ainsi qu'avec les autres migrants venant du même lieu. Selon son interprétation, l'identité et la conscience individuelle de ces migrants finissaient par se dissoudre, en même temps que celles du groupe (*Ibid.* : 1405-1406). Tandis que, selon lui, les migrants modernes, étant partis de leur plein gré (migration choisie), font preuve d'une plus grande capacité d'insertion dans des réseaux de migrants, tant formels (associations diasporiques), qu'informels (reposant souvent sur la parenté plus ou moins lointaines) et ils gardent, dans le lieu de destination, un réseau de solidarités dérivé de la région d'origine, des liens étroits avec le terroir qu'ils ont quitté (endogamie, échanges nombreux avec la famille restée sur place, retours périodiques ou définitifs, etc.). À l'opposé, Peterson Kent affirme que les migrants ayant vécu une migration douloureuse, due à la guerre ou à des conditions économiques difficiles auraient plus de difficultés à s'adapter à leur territoire d'accueil et entretiendraient un lien plus fort avec leur territoire d'origine que les migrants partis de leur plein gré (1953 : 242).

---

<sup>5</sup> Professeur de littérature anglaise d'origine indienne

Ces deux théories en contradiction qui mettent en opposition migration contrainte et migration choisie ne semblent, ni l'une, ni l'autre, applicable à la population migrante étudiée. En réalité, à partir de mon corpus, il n'y a pas de corrélations évidentes entre les causes et motivations de départ des Bretons, telles que les conditions économiques défavorables en Bretagne dans les années 1950 et la nature des liens qu'ils ont maintenus ou construits avec leur territoire d'origine et leur territoire d'accueil. C'est surtout l'histoire propre à chaque migrant, tel que le type de relations qu'il entretenait avec sa famille et avec sa culture d'origine avant même sa migration qui influence la nature de ses relations actuelles.

En effet, j'ai pu voir comment certains Bretons ont rompu les liens avec leur territoire d'origine au moment même de leur migration. En réalité, la migration a constitué pour eux un moyen de fuir le carcan familial ou les conflits parentaux. Cependant, dans la majorité des cas, les migrants rencontrés manifestent le besoin d'assurer une continuité de leur appartenance culturelle bretonne malgré leur trajectoire mouvante. Cette continuité peut prendre diverses formes et orientations : familiale, amicale, culturelle, virtuelle, physique, citoyenne, politique, etc. Cependant, l'émergence de nouvelles technologies de communication, et particulièrement des médias électroniques depuis une vingtaine d'années, a bien sûr facilité cette continuité et conduit à la constitution d'un imaginaire régional et à sa diffusion. D'ailleurs, la multiplication de ces moyens de communication de masse a joué un grand rôle dans la prolifération de « diasporas de publics enfermés dans leur bulle » comme le décrit Appadurai (2001 : 55). Par conséquent, selon lui, « l'époque où nous pouvions affirmer que des sphères de publics devaient leur existence, de manière significative, exclusive ou nécessaire, à une appartenance nationale pourrait bien approcher de la fin » (*Ibid.* : 56). D'autre part, le développement des moyens de transport a aussi favorisé le maintien ou la construction de liens des migrants bretons avec le territoire d'origine.

Cependant, j'ai également constaté que, malgré la fréquence de ces liens physiques, nombre de mes interlocuteurs ressentent un profond décalage culturel à chaque retour en Bretagne ou certaines incompréhensions par rapport aux manières d'être et de penser de leurs concitoyens régionaux restés au « pays ». Dans certains cas, les liens entretenus avec leur territoire d'origine peuvent même conditionner leur choix du « non-retour » en Bretagne, autrement dit de leur installation définitive au Québec.

Dans la dernière partie, je propose de synthétiser comment l'histoire des migrants, la nature de leur intégration, les liens maintenus avec le territoire et la culture d'origine, les liens construits en terre d'accueil et leur acceptation par la société d'accueil ont conditionné fortement la prégnance de leur appartenance culturelle.

#### **IV- Liens au territoire et appartenances culturelles**

Durant quatre ans, par le biais de mes enquêtes de terrain et en m'inspirant des théories de Rosental qui différencient les migrations de maintien et les migrations de rupture, j'ai identifié plusieurs profils de migrants, ayant des formes d'appartenance culturelle divergentes à leur territoire d'origine et d'accueil.

Premièrement, il y a « ceux qui sont d'ici et de là-bas », selon la formulation de Sencébé (2004 : 23), c'est-à-dire ceux qui ont gardé un lien fort avec leur territoire d'origine et qui manifestent la volonté d'exprimer leur appartenance culturelle bretonne en terre québécoise, tout en voulant s'intégrer à leur société d'accueil. Ils

partagent leur espace investi et leur espace vécu entre la Bretagne et le Québec, ce qui les amène à réaliser de nombreux va-et-vient entre les deux territoires. Pour certains d'entre eux l'identification à la Bretagne et sa perpétuation en terre d'accueil sont liées aux liens familiaux qu'ils ont maintenus dans le territoire d'origine. Tandis que pour d'autres c'est surtout le lien gardé avec la culture dans laquelle ils ont été élevés, avec les traditions qui continuent à représenter un pôle identitaire valorisé qui leur permet de s'identifier à la Bretagne. Enfin, d'autres s'identifient à la Bretagne par ces deux biais. Certains d'entre eux, qui sont établis à Montréal, ont aussi manifesté le besoin d'adhérer à l'unique association ethnique bretonne du Québec et maintiennent ou réinventent ainsi certaines pratiques culturelles (danse, musique, chant, langue) en terre d'accueil. En revanche, d'autres, installés généralement en milieu rural ou dans la ville de Québec, manifestent leur bretonnité sous d'autres formes, soit par le biais de leur activité professionnelle (crêperie), soit par des sessions de chants organisées à leur domicile ou encore par la pratique de la voile. Ces migrants vivent donc physiquement et mentalement partagés entre deux territoires. De nombreux auteurs parlent alors de « multi-appartenance » pour rendre compte de cette situation de multi-localisation. Cette idée est intéressante dans la mesure où elle permet de définir la manière dont certains migrants bretons se sentent appartenir à une culture britto-québécoise, associant des lieux et des relations distinctes.

Deuxièmement, il y a « ceux qui sont d'ici », c'est-à-dire ceux qui n'ont pas désiré garder de liens forts avec leur territoire d'origine et ne manifestent pas de volonté marquée d'exprimer leur appartenance culturelle bretonne ou française en territoire d'accueil. Ils pensent que ce sont les conditions nécessaires pour mieux s'intégrer à leur société d'accueil. Généralement ces migrants ont opté pour une exogamie en terre d'accueil et bien sûr n'ont pas adhéré à l'association ethnique bretonne. En revanche, ils se sont investis dans la construction de leur territoire d'accueil, soit d'un point de vue politique ou syndical (pour la souveraineté du Québec ou le multiculturalisme canadien), soit d'un point de vue linguistique (enseignement et promotion du français). Ils sont donc physiquement et mentalement dans un espace vécu et investi.

Troisièmement, il a « ceux qui sont ici, mais là-bas », c'est-à-dire ceux qui ont gardé un lien fort avec leur territoire d'origine et qui manifestent la volonté d'exprimer leur appartenance culturelle bretonne en territoire d'accueil, mais qui n'ont pas pu supporter l'hostilité à laquelle ils ont été confrontés de la part de certains Québécois vis-à-vis de leur francité. Ils ont donc choisi une séparation entre leur espace vécu et leur espace investi. Autrement dit, ils ont vécu au Québec mais en se projetant en Bretagne ; c'est-à-dire qu'ils ont considéré le Québec comme un simple « espace ressources » mais sans s'y investir et y faire des projets. Ils vivent donc physiquement au Québec, mais mentalement en Bretagne. Olender résume la position de ce type de migrants ainsi :

Partir n'assure pas qu'on puisse jamais arriver ». Selon lui, « le lieu d'où l'on vient, le pays, la région, les habitudes sensibles, la cuisine ou la religion, forment un point de départ qu'on ne réussit pas toujours à quitter. Car pour s'arracher, en partie au moins, à la nostalgie, [...] il faut être accueilli. [...] C'est le degré d'hospitalité qui détermine, pour un étranger, la possibilité de s'installer, de s'inventer une vie, où, s'il en a le souhait, l'espoir d'un avenir peut contribuer à façonner une autre mémoire, de nouvelles fidélités. (1989 : 8)

Certains des migrants rencontrés n'ont jamais réussi « à arriver » et ont d'ailleurs préféré à cette situation d'apesanteur, le retour en Bretagne. Cependant, cette décision du retour a également été conditionnée par d'autres facteurs *pull* associés à leur territoire d'origine (l'attachement à la Bretagne, des contraintes familiales, professionnelles, le désir de se rapprocher des parents vieillissants) et/ou par des facteurs *push* associés à leur territoire d'accueil (la retraite, des difficultés d'adaptation à l'environnement québécois). Et c'est peut-être ce sentiment d'« apesanteur » ou la peur de perdre à jamais leur identité qui incite les migrants à valoriser, exprimer et afficher encore plus ostensiblement leur appartenance culturelle pour signifier leur existence. Inversement, concernant la décision des migrants bretons du Québec de s'installer dans leur territoire d'accueil, celle-ci a été conditionnée par des facteurs attractifs associés à leur territoire d'accueil (les modes de vie et de pensée différents acquis au Québec, la présence des enfants et des petits-enfants) ou par des facteurs répulsifs associés à leur territoire d'origine (la peur de se sentir « étranger » en Bretagne et de ne pas pouvoir se réhabituer aux modes de vie et de pensée).

Certains des migrants rencontrés ont décidé malgré la migration de maintenir ou réinventer certaines distinctions culturelles en territoire d'accueil tout en restant en contact avec leur société d'accueil et avec les autres communautés culturelles du Québec. La déterritorialisation de ces Bretons n'a donc pas été synonyme de perte d'identité, bien au contraire. Comme l'expliquent Helly (*et al.*) :

L'immigration est [...] toujours sous-tendue par la volonté de maintenir le sens d'une continuité, selon une dynamique fondamentale de toute identification personnelle et de toute recomposition culturelle. Et le désir de reproduire certaines pratiques, valeurs et mémoires familiales, sociales, voire nationales, constitue-t-il un aspect de tout projet migratoire. (*op.cit.* : 2).

Autrement dit, le contexte de la migration est souvent révélateur d'une affirmation identitaire. Au contact d'autres communautés culturelles, les Bretons de Montréal en particulier ont affirmé leurs distinctions ethniques.

### Conclusion

Le schéma théorique de Rosental a donc été parfaitement applicable à ma recherche, même si la plupart des Bretons rencontrés se situent davantage dans une migration de maintien, entretenant des contacts de diverses natures avec la Bretagne, reproduisant des pratiques culturelles bretonnes, conservant les mêmes projets que les Bretons restés sur place et considérant l'espace d'arrivée comme neutre. À l'opposé, quelques Bretons rencontrés se positionnent ou se sont positionnés à certaines périodes de leur vie dans une migration de rupture, ayant choisi volontairement de ne pas s'identifier à ce groupe d'appartenance que constitue la communauté bretonne, ne recherchant pas de contacts avec ses membres, rejetant les éléments composant l'univers d'origine (langue, pratiques culturelles, etc.), recherchant l'assimilation<sup>6</sup> dans le territoire d'accueil.

---

<sup>6</sup> L'assimilation est la disparition totale de la culture d'un groupe qui assimile et intériorise la culture de l'autre groupe avec lequel il est en contact.

Cependant, j'ai pu constater que ces différents profils de migrants et leur appartenance culturelle ne sont pas linéaires et peuvent fluctuer dans le temps. En effet, certains migrants connaissent en réalité des fluctuations dans leur rapprochement ou éloignement à leur culture et territoire d'origine. Certains revendiquent leur *bretonnité* à un moment et pas à un autre en fonction de l'image positive ou négative qui leur a été transmise et de leurs besoins identitaires. Une appartenance culturelle est en réalité toujours à construire. Elle n'est jamais figée. Elle n'est pas attachée aux seules « racines », mais se construit en fonction de la manière dont les individus en prennent conscience et se la réapproprient.

L'analyse de ces différentes postures m'a aidé à comprendre dans quelle mesure la nature de ces relations à un territoire d'origine et à un territoire d'accueil influence la prégnance d'une appartenance culturelle bretonne. Cette problématique m'a permis bien sûr d'éclairer les formes d'appartenance culturelle de la communauté bretonne en situation de mobilité géographique. Mais dans de futures recherches, elle me donnera également l'opportunité de comprendre d'autres communautés culturelles et ainsi de participer à l'enrichissement des connaissances dans les champs de l'anthropologie et de l'ethnologie des migrations.

### Bibliographie

- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme: Les conséquences culturelles de la globalisation*, sous la direction d'Arjun Appadurai, Paris, Payot.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*, Londres, Routledge.
- Butler, K.D. (2001). « Defining Diaspora, Refining a Discourse », *Diaspora*, vol.10, n°2.
- Gagnon, A.-G. (2001). « Le Québec, une nation inscrite au sein d'une démocratie étriquée » dans *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain*, dir. par J. Maclure et A.-G. Gagnon, Montréal, Québec-Amérique.
- Green, N. L. (2002). *Repenser les migrations*, Paris, PUF.
- Guidroux, L. (2002). « Se dire d'un pays...Quelle(s) signification(s)? ». *Etude sur le sentiment d'appartenance au « bro », territoire local breton*, mémoire de DEA en ethnologie « Cultures et civilisations de la Bretagne », Brest, UBO-CRBC.
- Helly, D., M. Vatz-Laaroussi et L. Rachedi (2001). *Transmission culturelle aux enfants par de jeunes couples migrants. Montréal, Québec, Sherbrooke* (publications du centre métropolis du Québec), mars 2001, [En ligne]. [http://im.metropolis.net/frameset\\_f.html](http://im.metropolis.net/frameset_f.html) (consulté le 14 mai 2009)
- Létourneau, J. (2004). *Le Québec, les Québécois : un parcours historique*, Bibliothèque nationale du Québec, Fides.
- Létourneau, J. (2006). *Que veulent vraiment les Québécois ? Regard sur l'intention nationale au Québec (français) d'hier à aujourd'hui*, Montréal, Boréal.
- Létourneau, J. (2008). « L'histoire à l'heure des accommodements raisonnables », dans *Présence du passé*, 62<sup>e</sup> Congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française, Montréal, 23-25/10/2008.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset et Fasquelle.
- Olender, M. (dir.) (1989). *Émigrer, immigrer*, Revue Le genre humain, Paris, Le Seuil.
- Peterson Kent, D. (1953). *The refugee intellectual: the Americanization of the migrants of 1933-1941*, New York, Columbia University Press.

- Rosental, P.-A. (1990). « Maintien/rupture : un nouveau couple pour l'analyse des migrations », *Annales ESC* n°45-6, novembre-décembre 1990 : 1403-1431
- Sayad, A. (1986). « La "vacance" comme pathologie de la contradiction de l'immigré : le cas de la retraite et de la préretraite », *Gérontologie*, n°60, octobre.
- Sencébé, Y. (2004). « Être ici, être d'ici. Formes d'appartenance dans le Diois (Dôme) », *Ethnologie française*, vol.34, n°1.
- Vatz Laaroussi, M. (2005). « L'immigration en dehors des métropoles : Vers une relecture des concepts interculturels », *Canadian Ethnic Studies*, vol.37, n°3.
- Venne, Michel (dir.). (2000). *Penser la nation québécoise*, Montréal, Québec-Amérique

### NOTE SUR L'AUTEUR

Bateau « Korriganes », Quai Amiraux Douguet 29150 Port-Launay  
[lindaguidroux@gmail.com](mailto:lindaguidroux@gmail.com)

### CHAPITRE 15. RYTHME ET ESPACE SCOLAIRES EN FINLANDE

Gaëla KERYELL

Docteur en Ethnologie, Centre de langues, Université de Helsinki (Finlande)

**Résumé :** En Finlande, à l'école primaire, la concentration des cours le matin et l'absence, l'après-midi, d'encadrement obligatoire des élèves dans le cadre scolaire, conduit à une répartition géographique des enfants dans différents territoires, tels les « clubs d'après-midi » (qui coïncident ou non avec le territoire de l'école et qui sont pour la plupart réservés aux élèves des deux premières classes - sept-neuf ans - et de surcroît ne peuvent accueillir qu'une partie d'entre eux) et les espaces domestiques (ceux des élèves ou de leurs pairs). La frontière entre l'espace public scolaire et l'espace privé est brouillée, ce qui s'observe aussi bien dans la prolongation de la sociabilité scolaire dans l'espace domestique, que dans l'intrusion de l'espace domestique dans l'espace scolaire, notamment grâce au téléphone portable. La séparation floue entre les deux espaces-temps, scolaire et non scolaire, est renforcée par l'irrégularité du rythme scolaire (heures de rentrée s'étalant de 8h à 10h et heures de sortie de 11h à 14h selon les jours de la semaine).

La perméabilité entre les espaces scolaire et non scolaire se retrouve dans l'absence fréquente de clôture du territoire scolaire, ce qui contraste avec son homologue français. La dimension sécuritaire de la clôture est en partie compensée par la présence de caméras de surveillance dans la cour de récréation. Mais l'absence ou la présence d'une clôture ne se limite pas à la dimension sécuritaire de cette dernière. L'espace fermé du territoire scolaire français contribue à faire de celui-ci un véritable sanctuaire laïc hérité de la pensée révolutionnaire française, dans lequel doit s'accomplir, à l'écart des vicissitudes et des injustices du monde extérieur, l'émancipation du peuple par l'éducation. La cour de récréation, à l'entrée de laquelle les enfants quittent leurs parents, tient lieu d'espace liminal inhérent au rituel quotidien de séparation des enfants du monde domestique « profane » et de leur agrégation au monde scolaire « sacré ». En Finlande, en l'absence fréquente de frontière matérielle entre territoires scolaire et non scolaire, le « voyage en solitaire » quotidien de l'écolier tient peut-être lieu d'espace-temps liminal inhérent au rituel quotidien d'institutionnalisation de l'enfant comme élève.

Les activités périscolaires de l'après-midi étant facultatives et dépendant de l'initiative des parents, la solitude demeure une des caractéristiques de l'écolier finlandais. A ce dernier est au reste dévolue une grande liberté dans le choix de son territoire post-scolaire (être ou n'être pas, même s'il y a une place, dans le club de l'après-midi, rester ou ne pas rester jusqu'à son heure de fermeture). L'aptitude à faire face à la solitude est en partie inhérente à l'acquisition, à sept ans, âge d'entrée à l'école primaire, du statut d'écolier autonome, nouveau statut que marquent également l'aptitude à parcourir le chemin de l'école en solitaire et l'acquisition du premier téléphone portable (grâce à ce talkie-walkie des temps modernes, les enfants organisent leurs visites les uns chez les autres, arpentent les quartiers le téléphone rivié à l'oreille). Reste qu'en Finlande, à l'inégalité des enfants face à une école diversifiée au plan des contenus pédagogiques (qui favorise comme ailleurs la ségrégation sociale), s'ajoute encore l'inégalité des enfants de sept ans et plus face à l'encadrement socio-scolaire, laquelle est indissociable de l'absence d'un territoire (péri)scolaire sécurisé pour tous.

**Mots-clefs :** Finlande, espaces-temps scolaire et périscolaire, solitude, rites de passage, inégalité.

**Abstract:** In Finnish primary schools, the concentration of teaching in the morning and the absence, in the afternoon, of compulsory supervision of children in the school context, lead to a spatial division of children into different territories, such as "afternoon clubs", which match or do not that of the school, as well as domestic spaces (those of the pupils or of their peers). The frontier between public and private spaces is blurred, which may be observed in the prolongation of school sociability into the domestic sphere, as well as in the intrusion of the domestic sphere into the school space, due especially to the portable phone.

Permeability between the space of the school and the outside world is also observed in the frequent absence of a fence around the school territory.

Afternoon activities being non-compulsory, and dependant on the initiative of parents, loneliness is one of the main characteristics of Finnish school children. Children are moreover given considerable freedom in their choice of after-school territory (to attend or not to attend the "afternoon club", to stay or not to stay until it closes). The capacity to face loneliness is partly linked to the acquisition, at the age of seven, the age of entrance to primary school, of the status of autonomous pupil (a new status also marked by the aptitude to walk on one's own to school and by the acquisition of one's first portable phone). Nonetheless in Finland, in addition to the inequality of children in a school system diversified in his pedagogical content (as each school possesses its own school programme) which promotes, as everywhere else, social segregation, stands the inequality of children of seven years and more relative to social and school supervision inequality, which is linked to the absence of an all-day-long secured after-school territory for all.

**Key words:** Finland, school and after-school 'space-time', loneliness, rites of passage, inequality.

**Lyhennelmä:** Suomen alakouluissa oppituntien keskittyminen aamupäivälle sekä pakollisen valvotun iltapäivätoiminnan puuttuminen kouluista johtaa siihen, että lapset hajaantuvat oppituntien jälkeen eri tiloihin: iltapäiväkerhoihin (koulutiloissa tai niiden ulkopuolella toimiviin), ja koteihin (lasten omiin tai heidän tovereidensa luo). Julkisen koulun ja yksityisen tilan raja hämärtyy, mikä näkyy sekä koululaisten yhteisöllisen (välitunnilla omaksutun) toimintakulttuurin ulottumisena kodin alueelle että kodin tunkeutumisena koulutilaan etenkin kännyköiden ansiosta.

Koulun ja yksityisen rajojen hämärtyminen näkyy myös siinä, että koulualue on usein aitaamaton. Lasten osallistuminen iltapäivätoimintaan on vapaaehtoista. Vanhempien aloitteesta riippuu, käykö heidän lapsensa iltapäiväkerhoa. Yksinäisyys onkin yksi suomalaisen alakoululaisen ominaispiirteistä. Kyky kohdata yksinäisyys on sidoksissa siihen, että lapsesta tulee itsenäinen koululainen 7-vuotiaana, kun hän aloittaa koulun. Tähän uuteen statukseen kuuluu, että lapsi kykenee kulkemaan koulumatkan yksin ja saa ensimmäisen kännykkänsä.

Suomen kouluissa opetussuunnitelmat vaihtelevat kouluittain, mikä asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan (opetussuunnitelmien erilaisuus synnyttää sosiaalista eriarvoisuutta niin täällä kuin muuallakin). Eriarvoisuutta lisää 7 vuotta täyttäneiden koululaisten kohdalla myös se, ettei kaikille ole saatavilla turvallista, valvottua iltapäivätoimintaa eikä –tilaa.

**Avainsanat:** Suomi, koulun ja iltapäivätoiminnan tila ja aika, yksinäisyys, siirtymäriitit, eriarvoisuus.

Depuis le succès remporté par la Finlande dans les études comparatives de l'OCDE (enquêtes Pisa), on n'a de cesse de vanter, notamment en France, les mérites du système scolaire finlandais, érigé en véritable « modèle ». Dans cet article, indépendamment du débat sur la validité des résultats des enquêtes Pisa<sup>1</sup>, je traiterai d'un aspect peu abordé par les observateurs étrangers du système scolaire finlandais, à savoir la solitude normative de l'écolier finlandais. Le théologien Jaakko Heinimäki a attribué les tueries dans les lycées finlandais de Kauhajoki et de Jokela - qui ont autant défrayé la chronique internationale que les résultats des enquêtes Pisa - à des manifestations d'extrême solitude (*Metro-lehti* 2008). Solitude certes due, comme

---

<sup>1</sup> Les enseignants de mathématiques finlandais remettent en effet en question leur validité : les élèves finlandais réussiraient particulièrement bien les épreuves de mathématiques proposées par ces enquêtes parce qu'ils feraient au cours de leur scolarité essentiellement des « mathématiques Pisa », c'est-à-dire de la « littérature mathématique » (savoir-faire dont on a besoin dans la vie quotidienne), laquelle n'est même pas considérée comme relevant des mathématiques dans certains pays et n'y est enseignée que depuis très récemment. Les enquêtes Pisa ne mesurent pas les savoir-faire en géométrie et en algèbre, alors que ce sont ces dernières matières qui devraient constituer la pierre d'angle des acquisitions de base indispensables. Elles seraient déficientes dans l'enseignement en Finlande, ce quise retrouve dans les lacunes des lycéens et étudiants finlandais (Taanila 2009 ; Editorial de la revue de Mathématiques *Solmu* 2005 ; Näätänen 2006).

l'observe Heinimäki, à une désocialisation scolaire résultant de la suppression des classes de lycée dans les années 80 - système qui s'est étendu par la suite au collège -, les élèves choisissant leurs cours « à la carte »<sup>2</sup>.

Mais c'est pourtant dès l'école primaire que semble débiter la solitude de l'élève, même si celui-ci est encore membre d'une classe stable. Cette solitude est indissociable du rythme scolaire finlandais, qui, dès le début de l'après-midi, « délocalise » l'écolier en dehors du territoire de la « société scolaire », sans pour autant que cette « relocalisation » s'accompagne obligatoirement d'un encadrement social de l'enfant, qu'il soit périscolaire, familial ou autre.

Cet article est issu non pas d'un travail de terrain à proprement parler, mais davantage d'une observation participante « involontaire », effectuée en tant que parent d'un enfant d'abord placé en « maison de jour » (« jardin d'enfants » à la finlandaise (*infra*) de 2003 à 2009, puis scolarisé en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> classe (de sept à neuf ans), de 2009 à 2011, dans une école située dans un quartier de la banlieue Est de Helsinki. La plupart des observations rapportées proviennent de la vie scolaire de cet enfant et de ses pairs, ainsi que d'échanges informels avec d'autres parents d'élèves, informels en ce sens qu'ils n'ont pas été réalisés dans le cadre d'une enquête. L'école principalement observée est située non loin d'une route séparant la partie du quartier constituée d'immeubles de 3 à 7 étages datant des années 60 - et du côté de laquelle se trouve l'école -, de la partie plus chic du quartier, constituée de maisons individuelles. A cet égard, l'école présente une certaine mixité sociale. En ce qui concerne le territoire scolaire (situation des locaux, absence ou présence de clôture), l'observation de ce cas particulier a été complétée par celle d'autres territoires scolaires situés dans différents quartiers de Helsinki. J'ai traduit en français les citations originellement en finnois.

### **La « maison de jour », l'école et le club de l'après-midi**

En Finlande, l'école obligatoire et gratuite scolarise les enfants à partir de l'âge de sept ans. En l'absence d'école maternelle « à la française », les enfants de moins de sept ans sont confiés soit à des assistantes maternelles, soit à des « maisons de jour » (*päiväkoti*, version finlandaise du « jardin d'enfants »), lesquelles dépendent du Bureau des affaires sociales de la ville (*sosiaalivirasto*)<sup>3</sup>. Les frais, certes, indexés sur le salaire des parents, peuvent s'élever jusqu'à deux cents euros par mois, frais de cantine inclus. Les « maisons de jour » accueillent les enfants à partir de neuf mois (fin du congé de maternité en Finlande), mais plus généralement à un ou trois ans, les femmes prolongeant souvent leur congé de maternité par un congé parental. A sept ans, l'enfant entre à l'école, laquelle n'a lieu que le matin, matin qui par ailleurs, selon les jours de la semaine, débute à huit, neuf, ou dix heures. Cette irrégularité du rythme

---

<sup>2</sup> Selon cet auteur, si ce système peut convenir aux enfants doués pour la sociabilité, lesquels réussiront toujours à se tisser un réseau d'amis malgré l'absence d'une classe stable, il enferme les autres dans leur monde intérieur.

<sup>3</sup> Un débat est actuellement en cours autour de l'idée de faire passer la « maison de jour » de l'égide du Ministère des Affaires sociales et de la Santé (duquel dépend le Bureau des affaires sociales) à celle du Ministère de l'Education et de la Culture (duquel dépend le Bureau de l'éducation-*Opetusvirasto*). Hannu Laaksola (2010: 3) a souligné que La Finlande est le seul pays de l'Union européenne dont l'enseignement pré-scolaire ne dépende pas de l'éducation nationale.

scolaire résulte notamment du fait que, plusieurs fois par semaine, la classe est divisée en deux, ce qui permet à l'enseignant de pratiquer des activités pédagogiques en petits groupes et de mieux exercer un suivi individualisé des élèves. Mais cela ne signifie pas pour autant que, dans le même temps, le nombre d'enseignants est doublé : c'est le même enseignant qui s'occupe, à tour de rôle, de tous les groupes. Par ailleurs, il n'y a pas, comme en France, de système d'« étude » qui permettrait de prendre en charge les élèves en dehors des heures d'enseignement. Il s'ensuit que quand une moitié de classe commence à huit ou neuf heures, ou termine à treize ou quatorze heures, l'autre moitié de la classe commence une heure plus tard (à neuf ou dix heures), ou termine une heure plus tôt (à douze ou treize heures). Autrement dit, cela signifie que pendant la durée de l'enseignement « dédoublé », la moitié des élèves n'est pas prise en charge par l'école. Qui dit « rythme scolaire » dit forcément « territoire scolaire », le « temps de l'école » impliquant la présence de l'enfant dans le territoire de l'école. De même, le « hors-temps scolaire » précédant le « temps familial » de la fin de journée implique un ailleurs territorialisé pour l'enfant.

Les enfants étant libérés de leurs obligations scolaires à partir de midi, treize ou quatorze heures, les parents des enfants des deux premières années d'école primaire (ce qui correspond aux tranches d'âge des sept-huit ans et des huit-neuf ans) peuvent faire une demande d'inscription dans un « club d'après-midi » (*iltapäiväkerho*) organisé dans les locaux de l'école par le Bureau de l'éducation, et dont les frais mensuels s'élèvent, à Helsinki, de 80 à 100 euros, selon que les enfants sont pris en charge jusqu'à seize heures ou seize heures trente. Toutefois, toutes les demandes ne peuvent être satisfaites<sup>4</sup>, et de surcroît, à partir de la troisième année (ce qui correspond à la tranche d'âge des neuf-dix ans), les enfants sont livrés à eux-mêmes l'après-midi, libres de déambuler dans les quartiers et les centres commerciaux. Le Bureau des affaires sociales organise également des « clubs » gratuits dans les parcs de jeux de la ville, mais dans lesquels les enfants, quoique surveillés par une équipe d'animateurs, restent sous la responsabilité première des parents.

Notons, en revanche, qu'il n'y a aucun encadrement prévu pour les élèves - y compris pour les sept-dix ans - qui, le matin, ne commencent leurs cours qu'à dix heures. Il est d'autant plus difficile, pour les parents qui exercent une activité professionnelle, d'organiser la prise en charge de leurs enfants en dehors des temps scolaires, que ceux-ci ne sont pas dépourvus d'une certaine flexibilité : en effet, les parents ne sont informés de l'emploi du temps de leurs enfants qu'au cours de la première semaine de classe, seuls les horaires de la première journée leur étant communiqués à l'avance. Qui plus est, l'emploi du temps peut changer en cours d'année.

Les parents ont aussi la possibilité d'inscrire leurs enfants dans certaines écoles publiques d'« avant-garde » ou dans des écoles spécialisées (*erikoiskoulut*), qui,

---

<sup>4</sup> Le titre d'un article de *Helsingin Uutiset* (Jakonen 2011a) déplorait qu'« À nouveau, des centaines d'enfants se retrouvent sans prise en charge l'après-midi ». L'article précise que pour la rentrée 2011, sur environ 4600 demandes faites à Helsinki, 500 ont été refusées, dont 60 concernant des enfants de première classe, les autres de seconde classe. Selon l'article, la situation serait encore plus inquiétante à la rentrée prochaine, et dans les années à venir, environ 800 familles pourraient essuyer un refus. D'après cet article, chaque année, environ la moitié des élèves de première classe font une demande de prise en charge l'après-midi.

qu'elles soient privées ou sous contrat, payantes ou non, proposent des « activités d'après-midi » intégrées dans leurs programmes<sup>5</sup>. Pourront donc échapper plus facilement à la solitude de l'après-midi les enfants dont les parents sont des « parents d'élèves professionnels », construits comme tels grâce à leurs « conditions d'existence » et « la structure et le volume des capitaux possédés » (Careil 2005 : 1). En Finlande, à l'inégalité des enfants face à une école diversifiée au plan des contenus pédagogiques<sup>6</sup> (qui favorise comme ailleurs la ségrégation sociale), s'ajoute encore l'inégalité des enfants de sept ans et plus face à un encadrement socio-scolaire, lequel est vecteur de sociabilité et de sécurité tant physique que psychologique.

### Frontières floues entre les territoires de l'école/du club de l'après-midi et le monde extérieur

Al'irrégularité du temps scolaire, lequel fluctue d'un jour à l'autre, d'une classe à l'autre, ou d'un groupe à l'autre, s'ajoute l'absence de frontière spatiale tranchée entre les territoires scolaire et non scolaire. En effet, le territoire scolaire finlandais, contrairement à son homologue français par exemple, et contrairement aux espaces extérieurs des « maisons de jour », n'est pas toujours un espace fermé par une frontière matérielle de type murs ou grillages. Une école située dans un quartier chic de Helsinki, mais en retrait du centre-ville, présente ainsi une cour de récréation ouverte à l'arrière, délimitée par des morceaux de murs de briques qui marquent la limite de la cour plutôt qu'ils ne ferment cette dernière. En revanche, dans un autre quartier chic de la ville, mais plus central, la cour, située en hauteur (on y accède par un escalier) est délimitée par de hauts murs. Dans un ancien quartier ouvrier de la ville,

---

<sup>5</sup> Par exemple, l'école normale de Viikki (école d'Etat), qui dépend de l'Université de Helsinki (*Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulu*) (<http://www.helsinki.fi/viikinnorssi>) assure un encadrement gratuit aussi bien le matin (avant le début des cours) que l'après-midi, invoquant entre autres le bien-être et l'égalité des enfants, et spécifie dans son programme scolaire : « Par notre action, nous tentons de diminuer le temps de solitude des enfants avant le début de l'école et après l'école et de faciliter l'organisation de la vie familiale et professionnelle. » (*Perusopetuksen opetussuunitelma. Yleinen osa (Programme scolaire de l'enseignement primaire. Partie générale)* : 20). L'école privée sous contrat (gratuite) *Helsingin Suomalainen Yhteiskoulu* (Ecole générale finlandaise de Helsinki) (<http://www.syk.fi>) propose, quant à elle, vingt « clubs » gratuits pour ses élèves (club de philosophie, de photographie, de travail sur les textiles, de théâtre, de sport, de danse, etc.), et souligne aussi le rôle de « vecteur d'égalité » de ses « clubs ». L'école d'Etat *Helsingin eurooppalainen koulu* (Ecole Européenne de Helsinki) (<http://www.esh.fi>) organise pour sa part des activités post-scolaires jusqu'à 17h30, lesquelles sont financées par les parents.

<sup>6</sup> Une brochure de 63 pages, éditée par le Bureau de l'Education de la ville de Helsinki (*Tervetuloa kouluun ! Tietoa peruskoulunsa aloittavan vanhemmille* (Bienvenue à l'école ! Informations à l'intention des parents d'un enfant entrant à l'école primaire)(2008), est distribuée aux parents d'élèves en prévision de la première inscription à l'école primaire d'un enfant résidant à Helsinki. La brochure présente, sur une vingtaine de pages (*op. cit.* : 17-46), les différentes écoles de la ville, offertes au choix des parents. Chaque école élabore son programme scolaire sur la base du programme scolaire national et des lignes d'orientation de différents secteurs de la ville de Helsinki (*op. cit.* : 6), programme que les parents peuvent consulter sur le site Internet de chaque école, dont l'adresse est fournie dans le catalogue. Dans une logique concurrentielle, certaines écoles proposent des activités spéciales (*painotettu opetus*) (musique, danse, apprentissage précoce de telle ou telle langue, sport, sciences de la nature) dès la première année d'école primaire pour les langues et la musique, dès la troisième année pour les autres matières. A Helsinki, 22 de ces écoles (dont 17 sont par ailleurs des écoles publiques « normales ») pratiquent la sélection des élèves (au niveau de toute la ville) par des tests d'aptitude. (*op. cit.* : 58-59)

où résident aujourd'hui nombre d'étudiants et de classes sociales intellectualisées, la cour de l'école, située à proximité de rues à circulation, est également fermée par un grillage. Les écoles des quartiers de banlieue, souvent situées à proximité d'espaces naturels, présentent en général un espace ouvert. La cour de l'une d'entre elles, située dans la banlieue Est de Helsinki, est simplement délimitée par des parkings à vélo et une plate-bande précédant le trottoir. Un panneau interdisant l'entrée aux chiens marque aussi son territoire scolaire. Dans la même banlieue, on observe toutefois une école fermée par un grillage : cette école jouxte un terrain de camping. La proximité de la présence éventuellement « dangereuse » de campeurs semble primer sur le fait que l'école se situe en outre à proximité de la mer, puisqu'une autre école du même quartier, elle-même située non loin d'une plage, présente un espace ouvert (une partie de la cour est délimitée par des grillages qui longent une haie d'arbustes extérieure, ce qui permet de penser que la fonction première de cette clôture partielle est de protéger la haie végétale des déprédations causées par les enfants). Une autre école de la banlieue Est, située non loin d'un grand centre commercial, mais à proximité d'espaces naturels, est ouverte (la cour est délimitée d'un côté par un sous-bois suivi d'un ruisseau, de l'autre par un parking). La cour de récréation de l'école principalement observée, située aussi dans la banlieue Est, dans un environnement boisé, est limitée quant à elle par une frontière tracée sur le sol à la peinture jaune<sup>7</sup>, et les enfants ne sont pas autorisés à la franchir. Cette frontière est nommée comme telle en finnois (*raja*), et cette dénomination est utilisée par les enfants eux-mêmes (« On n'a pas le droit d'aller au-delà de la frontière »). Reste qu'il est plus facile de transgresser la « frontière » que de « faire le mur », et l'interdiction n'est pas toujours respectée : « Quand on attend la maîtresse, il y a des garçons qui traversent la route pour aller voler des bouchons de pneus de voitures [bouchons de valve, objets de collections et d'échanges chez les enfants]. Parfois, ils n'ont même pas besoin de traverser la route, il y a des voitures qui se garent sur le trottoir du côté de l'école. Ils le font aussi pendant la récréation. – Les surveillants ne disent rien ? – Oh, mais ils ne peuvent pas surveiller tout le monde, et de ce côté, ils ne surveillent pas (fillette de 2<sup>e</sup> classe, huit ans). Si, contrairement aux cas de certaines écoles d'Afrique francophone évoqués par Marie-France Lange (2007 : 641-642), les animaux d'élevage ne traversent pas la cour de récréation, reste qu'en l'absence de frontière matérielle entre la cour et les trottoirs, les chiens des promeneurs constituent une des attractions de la récréation. (« Aujourd'hui, on a caressé un caniche. Il m'a mis ses petites pattes sur les épaules. L'autre jour, c'était un bébé berger allemand », fillette de huit ans.)

Les infrastructures des cours de récréation (toboggans, balançoires) sont utilisées également en dehors des temps scolaires, y compris par d'autres usagers que les enfants de l'école, la cour de récréation se transformant, une fois l'école finie, en une sorte de parc de jeux public. Toutefois, le territoire de l'école principalement observée est « marqué » comme tel par la présence du logo de l'école sur un mur d'escalade qui tient lieu également de marqueur symbolique de la frontière du domaine scolaire. Notons aussi que les latrines ne sont pas situées, comme en France, dans la cour de récréation (elles seraient alors vouées à être des toilettes publiques),

---

<sup>7</sup> Notons que l'hiver, la frontière disparaît sous la neige tassée, mais elle est en quelque sorte compensée par des talus formés par la neige que les cantonniers enlèvent régulièrement de la cour de récréation et des chemins adjacents.

mais dans les locaux de l'école (les élèves s'y rendent pendant les heures de cours). La cour de l'école n'étant pas un espace clos, les personnes extérieures peuvent entrer en contact avec les enfants. Le rôle des surveillants, rempli à tour de rôle par les enseignants, consiste autant à surveiller l'intrusion d'éléments étrangers dans le territoire scolaire qu'à surveiller les écoliers eux-mêmes<sup>8</sup>. Un panneau de signalisation interdisant le passage des piétons marque souvent l'entrée du territoire scolaire. Le téléphone portable contribue aussi à l'ouverture du territoire scolaire sur le monde extérieur, ce qui pousse les parents à limiter le réseau d'appels de leurs enfants. Clôture virtuelle répondant à l'ouverture virtuelle, *via* le portable, de la cour de récréation.<sup>9</sup> Les bâtiments et les infrastructures de l'école et du club de l'après-midi sont ornés de graffitis de toutes sortes, laissés par des adolescents ou des adultes qui fréquentent l'endroit en dehors du temps scolaire. Les jeunes écoliers, avec un mélange de fascination et d'inquiétude, font parfois faire à leurs parents une « visite guidée » des « gros mots » découverts pendant la journée à même le sol de la cour ou sur divers murs de l'école. La présence simultanée, dans un même territoire, des enfants et d'autres personnes peut se révéler problématique : tel fut le cas quand les enfants du « club » de X découvrirent des seringues abandonnées par des usagers de drogue, dans le petit bois attenant au parc de jeux utilisé par leur club. Tel est aussi le cas des croix gammées dessinées sur les infrastructures (l'une d'entre elles marque depuis plus d'un an la plate-forme qui termine un pont de corde dans le même parc de jeux).

L'intensité de la circulation urbaine semble le facteur décisif qui entraîne la clôture des territoires scolaires, indépendamment de l'implantation des écoles dans la « géographie sociale ». Les espaces naturels (bois, étendues de blocs granitiques...), peut-être dans le sillage du romantisme national finlandais, qui, au XIX<sup>e</sup> siècle, a créé une image positive et protectrice de la nature, ne sont pas perçus comme vecteurs de danger. Il est à noter toutefois que l'absence, dans de nombreuses écoles, de la dimension sécuritaire d'une cour de récréation fermée, est compensée par la présence de caméras de vidéo-surveillance, par ailleurs abondantes dans les lieux publics de Helsinki. D'autre part, à l'apparente ouverture « spatiale » et à la liberté dont jouissent les enfants, contraste l'interventionnisme poussé, de la part des enseignants et des parents d'élèves, dans les jeux et les rapports sociaux (conflits, rapports de pouvoir, etc.) des enfants. Il arrive du reste que ceux-ci détournent le système de sécurité lui-même pour se défendre contre un interventionnisme abusif aux conséquences ressenties comme injustes : une fillette fut accusée par une camarade, lors d'une procédure de discussion de groupe auprès de l'enseignante, d'avoir, au cours d'un jeu de rôle, attribué de façon autoritaire les rôles à ses camarades, et de s'être attribué le rôle principal. L'accusée a affirmé que l'attribution des rôles avait été votée par tout le

---

<sup>8</sup> Communication personnelle d'une enseignante.

<sup>9</sup> Une fillette de sept ans avait ainsi formé sur son portable un numéro inscrit sur un labyrinthe de jeux (« appelez le numéro X »). Elle avait, devant ses camarades, entamé une conversation avec le correspondant inconnu, avec qui elle acceptait d'aller au cinéma voir un film de *Bratz*, et avait dit à ses camarades qu'elle irait au rendez-vous sans le dire à ses parents. Ma fille ayant assisté à la scène, j'ai contacté les parents de la fillette. Il s'est finalement avéré que l'enfant, si elle avait bien appelé le numéro inconnu, n'avait pas eu de correspondant, et avait joué la scène de la conversation téléphonique devant ses camarades. Mais par la suite, ses parents ont décidé de limiter son réseau d'appel.

groupe, ce que démentait sa camarade. La première a par la suite dit à sa mère (l'auteur de cet article) : « on a voté à l'endroit où il y a une caméra. Il n'y a qu'à regarder le film, et on nous verra lever les mains pour voter. Et on verra que je dis la vérité ».

A l'aspect « sécuritaire » de la clôture de l'espace scolaire, il faut ajouter la dimension plus ou moins sacralisée, selon les traditions nationales, de l'école : en France, comme l'a bien mis en avant Alain Pessin (1992 : 89-93, 236-240) dans son étude sur le « mythe du peuple », l'espace clos de l'école est, chez les auteurs français du XIX<sup>e</sup> siècle héritiers de la pensée révolutionnaire, un des aspects qui confèrent à l'école cette dimension d'« utopie » par excellence, de lieu coupé des aléas et des injustices de la vie, et dans lequel, par l'éducation, le peuple doit s'émanciper et devenir un « peuple libre ». L'image d'Epinal de l'école communale française présente encore aujourd'hui une sorte de version laïcisée de l'enclos paroissial, tel qu'on le trouve dans l'Ouest de la Bretagne : les murs qui délimitent le cimetière entourant l'église ne sont pas conçus tant pour empêcher les morts de sortir, que pour délimiter les espaces « profane » et « sacré ». De la même façon, la cour de récréation fermée « à la française » - les hauts murs des écoles les plus anciennes protègent même le territoire scolaire de la vue des passants -, si elle prévient certes la sortie non autorisée des élèves, fait aussi office de « seuil » (Van Gennepe 1909), d'espace intermédiaire entre l'espace profane qui commence à l'extérieur des murs et l'église laïque que représente l'école. L'espace clos de la cour (interdit aux parents cantonnés en deçà de la clôture), que doit franchir l'élève avant d'entrer dans le sanctuaire de l'école, tient lieu d'espace-temps liminal inhérent au rituel quotidien de séparation du monde de la maison et d'agrégation au monde de l'école. Rituel quotidien répétant ainsi le rituel fondateur de la « rentrée scolaire », qui, comme l'a analysé Alain Marchive (2007 : 598-599), institutionnalise l'enfant comme élève. En Finlande, c'est par le « voyage en solitaire » quotidien de l'écolier que semble s'effectuer, le matin, la mise à distance de l'univers domestique.

### Le chemin de l'école

Un numéro du journal *Koulutielle* (destiné aux parents des enfants qui entrent à l'école, aux professeurs des classes préparatoires et du primaire), distribué aux parents à l'occasion de la rentrée scolaire 2009, donne des consignes relatives au chemin de l'école - en finnois, le « voyage à l'école » (*koulumatka*) -, qui sous-entendent que l'adulte n'est pas censé accompagner l'enfant à l'école :

« Sur la route de l'école en sécurité.

L'entrée à l'école est un grand pas pour l'enfant et les parents, et amène beaucoup de nouvelles choses à apprendre et à mémoriser. L'une d'entre elles est le chemin de l'école. Le chemin de l'école est la route de l'enfant vers les déplacements autonomes. [...] Il est bon de s'entraîner, ensemble, à prendre le chemin de l'école dès l'été. Avec l'enfant, on traverse les passages dangereux du chemin de l'école et on lui donne les indications pour y faire face. [...] Il faudra également s'entraîner à traverser la route [...] Quelques semaines après le début de l'école et par la suite de temps en temps, il est bon de vérifier le déplacement de l'enfant sur la route de l'école et s'assurer que les consignes sont toujours gardées à l'esprit. Cela vaut la peine aussi de discuter avec l'enfant de ses sentiments et de la façon dont s'est déroulé le chemin de l'école. » (*op. cit.* : 26)

Seule exception à la règle du voyage en solitaire, les enfants conduits en voiture. *Koulutielle* consacre un passage à la sécurité en voiture. Mais il faut insister sur le fait, que si en France, nombre de parents déposent en voiture leurs enfants à l'école sur le chemin du travail (ou les récupèrent sur le chemin du retour), en Finlande, la non coïncidence entre rythme scolaire et rythme de travail fait de toute façon en général obstacle à une telle organisation.

Il n'y a pas d'agents de la circulation pour faire traverser les routes aux enfants, comme on peut l'observer par exemple en Irlande<sup>10</sup>, où, si les enfants sont, comme en Finlande, libérés l'après-midi, ils le sont à des heures régulières et collectives, ce qui facilite la mise en place d'un tel système.

Précisons qu'une aide financière est octroyée aux enfants dont le trajet de la maison à l'école est d'au moins deux kilomètres. A Helsinki, cette aide consiste en l'attribution d'une carte de transports en commun (bus, métro ou tramway) valable les jours d'école entre 5h30 et 18h. La ville de Helsinki assure tous les écoliers contre le risque d'accidents. Cette assurance scolaire est valable dans l'établissement scolaire mais aussi pendant le trajet maison/école (ainsi que dans les clubs de l'après-midi et pendant certaines activités : événements sportifs, excursions, camps, etc., organisées par l'école).

### **L'entrée à l'école, un rite de passage pour entrer dans le statut de « petit adulte » censé pouvoir affronter la solitude**

Si le voyage à l'école en solitaire peut être envisagé comme un seuil spatio-temporel quotidiennement franchi entre les univers domestique et scolaire, il est aussi un des attributs qui, à l'échelle de la vie de l'enfant, marque son nouveau statut d'écolier. « Le chemin de l'école est la route de l'enfant vers les déplacements autonomes », comme le stipule le journal cité plus haut. Car l'entrée à l'école semble constituer un véritable rite de passage de l'enfant vers le statut de pré-adolescent, voire de « petit adulte », qui semble rendre plus acceptable l'autonomie du jeune écolier. L'entrée à l'école marque la fin de la dépendance de l'enfant vis-à-vis de ses parents, et l'entrée dans une autonomie, qui, en France, caractériserait plutôt l'adolescence, pour le moins l'entrée au collège (11-12 ans). Dès sept ans, l'enfant est censé pouvoir se débrouiller seul le matin comme une partie de l'après-midi, voire de toute l'après-midi, selon qu'il ait ou non une place dans un « club d'après-midi ». Dans la documentation fournie aux parents en prévision de la première rentrée scolaire, que celle-là émane des institutions scolaires ou d'associations de protection de l'enfance, outre qu'il est implicite que l'enfant aille seul à l'école, il est également implicite que l'enfant ait à sa disposition un téléphone portable personnel. A l'occasion de la rentrée, la famille du nouvel écolier reçoit des publicités de la compagnie téléphonique finlandaise *elisa*, assorties d'instructions concernant le bon usage du téléphone portable, y compris ce qui touche à la sécurité :

Consignes pour l'utilisateur novice du téléphone portable : [...] Avec ton téléphone, tu peux toujours appeler le numéro d'urgence 112. Rappelle-toi cependant, que le numéro d'urgence ne

---

<sup>10</sup> Observations personnelles effectuées lors d'un séjour « au pair » dans la région de Dublin en 1987-1988.

doit être appelé qu'en cas de situation véritablement urgente, par exemple si un incendie se déclare ou si quelqu'un est gravement blessé.

Des petites vignettes autocollantes pour décorer le portable sont également offertes à l'écolier. Précisons que dans les sacs à dos d'écolier vendus en Finlande, un étui est prévu, au niveau d'une des bretelles, pour ranger le portable.

L'apprentissage en solitaire du chemin de l'école d'une part, l'acquisition du premier portable d'autre part, constituent deux éléments qui marquent le changement de statut entre le « pré-écolier » (*esi-koululainen*) et l'« écolier » (*koululainen*). Les parents qui dérogent à la mise en place de ce nouveau statut, en accompagnant par exemple l'enfant à l'école, éprouvent un sentiment de culpabilité (une Finlandaise dit s'être cachée pour accompagner ses enfants « de loin »), l'enfant accompagné exprimant quant à lui son sentiment de « honte » vis-à-vis de ses pairs qui vont seuls à l'école. L'enfant qui n'a pas de portable est aussi l'objet des moqueries de ses camarades pendant la récréation. Il éprouve de plus un sentiment d'exclusion, les jeux étant souvent liés au portable (écouter de la musique, se prendre en photo mutuellement, faire des clips avec les photos). Notons que le classique « t'es plus mon copain/ma copine » se traduit par une prise en main ostentatoire du portable accompagnée d'un déclamatoire « Je t'enlève » [de ma liste de numéros].

Au pays de Nokia, il est donc anormal qu'un enfant de sept ans ne soit pas doté d'un portable<sup>11</sup>. Cet instrument permet de lier en permanence l'écolier à ses parents, dans un contexte où l'école ne prend en charge les enfants que pendant une partie limitée de la journée. La documentation mise au point par l'éducation nationale finlandaise ou par des associations qui travaillent en collaboration avec elle est imprégnée d'indications signant la solitude « normative » de l'enfant :

L'enfant doit se rappeler beaucoup de choses, comme ce qu'il faut faire le matin, les horaires, le contenu du sac d'école et le chemin de l'école. » (*Hyvä alku koulutielle* 2009 : 4)<sup>12</sup>

L'adulte est proche (Aikuinen on lähellä)

Pour l'écolier de la première classe (sept-huit ans), la journée d'école est courte : au cours de l'après-midi et du matin restent souvent des moments où l'enfant est amené à se débrouiller sans adulte. Une réduction du temps de travail du parent, un club de l'après-midi, et, selon les possibilités, passer le temps chez des grands-parents ou chez d'autres adultes proches facilitent les heures solitaires. La solitude est plus facile à supporter si l'enfant a la possibilité de contacter un adulte sûr. L'enfant doit savoir vers qui il peut se tourner en cas de danger ou s'il s'ennuie.

Le petit déjeuner ou le goûter qui attend dans le frigo véhicule à l'enfant le message que le parent a pensé à son bien-être – de même qu'un message illustré d'une figure souriante laissé sur la table : même le petit comprend le langage des images.

L'enfant peut avoir besoin d'un moment de solitude et de paix après une journée d'école active. Il est bon, cependant, que le parent encourage l'enfant à entretenir ses relations amicales et lui donne la possibilité de jouer en permettant par exemple aux amis de lui rendre visite à la maison.

---

<sup>11</sup> En France, c'est plus aux collégiens et aux lycéens (les plus de 12 ans) qu'aux élèves de l'école primaire que semble associée la possession d'un portable et les pratiques qui y sont liées (Biget 2010 ; Metton 2010).

<sup>12</sup> Bochure (intitulée en français : *Une bonne entrée sur le chemin de l'école*), distribuée aux parents des élèves et publiée par Mannerheimin Lastensuojeluliitto-MLL (Association de protection de l'enfance de Mannerheim).

## Controverses et appropriations des espaces et des territoires

Donnez des conseils à votre enfant sur la façon d'être à la maison avec des amis ou sur la façon de se comporter chez les autres enfants. (*op. cit.* : 10)

Les médias ne suffisent pas à l'enfant comme activité de loisir. Cela vaut la peine de se mettre d'accord avec l'enfant sur l'usage de l'ordinateur, de la télévision et du DVD. [...] Convenez avec l'enfant qu'il n'utilise internet que quand un adulte est à la maison. (*op. cit.* : 12)

L'Association de protection de l'enfance de Mannerheim (MLL) distribue *via* l'école un emploi du temps à remplir par l'enfant, qui laisse également transparaître que celui-ci est amené à rester seul une grande partie de la journée et à gérer lui-même son temps et ses déplacements :

Matin

Rappelle-toi de :

Journée d'école : emploi du temps  
Activités et responsabilités

Après-midi :

Ce que je dois faire après l'école : contrats (par exemple, goûter, devoirs, propres responsabilités) :  
(cadre à remplir par l'enfant)

Ce que je dois faire, si je suis seul(e) et que je m'ennuie :

Autres choses planifiées ensemble (par exemple jeux, amis et visites chez les amis)

Qui je peux appeler : Nom :

Numéro :

Numéros importants : [ce dernier cadre est illustré par un téléphone portable].

Dans l'exemplaire du journal de cette association, offert aux parents d'élèves lors de la rentrée, on peut lire : « Les après-midi solitaires se font entendre dans Le téléphone des Enfants et des Jeunes (Yksinäiset iltapäivät ku(u)luvat Lasten ja nuorten puhelimessa)

Le téléphone des Enfants et des Jeunes a répondu l'année dernière à presque 68 000 appels. 70% des correspondants étaient des filles et des garçons âgés de 7 à 13 ans.

De très nombreux appels ont été reçus de la part d'enfants dès l'ouverture des lignes, quand les enfants sont seuls à la maison.

Les petits écoliers ont parlé le plus souvent de leur journée d'école. Dans ces appels, il est important pour les enfants d'avoir un échange avec un adulte. » (*Lapsemme* 2/2009 : 4)

La brochure *Hyvä alkukoulutiel* conseille d'expliquer à l'enfant « ce qu'il doit faire s'il oublie sa clé. » (*op. cit.* : 16). Elle consacre aussi une page à la sécurité de l'enfant seul à la maison :

« Créer la sécurité, évitez les dangers

[...]

- Mettez-vous d'accord avec l'enfant, sur les appareils ménagers qu'il a le droit d'utiliser.

- Au besoin, apprenez à l'enfant à utiliser l'ascenseur.
  - Entraînez-vous sous forme de jeux à former le numéro 112 [numéro d'urgence] et à demander de l'aide. Expliquez à l'enfant comment agir en cas de danger.
  - Expliquez à l'enfant qu'il ne doit pas partir avec un adulte inconnu. » (*op. cit.* : 17)
- Un cadre jaune détaille notamment les consignes que le parent doit donner à l'enfant pour agir en cas d'incendie.

Aujourd'hui, la question de la solitude de l'enfant fait débat en Finlande. La journaliste Anneli Tuominen-Halomo (2010), dans un article consacré aux enfants qui restent seuls l'après-midi, mais également le soir, voire toute la nuit, selon les activités professionnelles de leurs parents, écrit ainsi : « La solitude n'est pas sympathique. Au début, l'indépendance peut sembler merveilleuse. C'est chouette de rentrer seul à la maison. Cependant, les après-midi solitaires à la maison commencent soudain à être longs. La compagnie est constituée de programmes de télé idiots, de jeux et du *Journal de Mickey*. Une partie des enfants passe son temps chez des amis. Une partie près du supermarché du coin. Les grands centres commerciaux sont aussi devenus des pièces de vie pour les écoliers. Les parents au travail s'inquiètent en pensant à ce que font leurs enfants, et avec qui. Mon enfant est-il quelque part en train de salir et d'endommager la propriété d'autrui ? [...] » pour conclure que « Les écoliers plus grands ont aussi besoin d'activités sensées l'après-midi et de la présence d'un adulte. »

Dans un numéro plus récent du même journal, à propos cette fois de la solitude des enfants dont les parents travaillent pendant les vacances scolaires, mais qui s'apparente à la solitude des enfants pendant les après-midi de l'année scolaire, le journaliste Jani Jakonen rapporte les propos de la socio-psychologue Tatjana Pajamäki-Alasara. Si l'aptitude à pouvoir se débrouiller seul varie d'un individu à l'autre, Pajamäki-Alasara, responsable du service d'aide téléphonique à l'association de protection de l'enfance MLL, considère que « toute une journée sans adulte est toutefois beaucoup trop longue pour un enfant de 1<sup>re</sup> classe mais aussi de 2<sup>e</sup> classe ». « La loi finlandaise ne dit pas quand l'enfant peut être laissé seul à la maison, mais il est bon de mettre en regard la culture finlandaise avec les recommandations internationales. Par exemple en Angleterre, il est conseillé de ne pas laisser seuls les moins de douze ans. - En Finlande, d'une façon générale, on valorise trop l'autonomie précoce de l'enfant, parfois même d'une manière qui met en danger le développement de l'enfant, poursuit Pajamäki-Alasara. En plus du sentiment de solitude, du manque de choses à faire et de peurs éventuelles, la solitude du petit écolier peut être aussi associée aux dangers des accidents. – Des recherches ont montré que les enfants se rappellent moins de la moitié des consignes de sécurité qui leur sont données » (propos recueillis par Jakonen 2011b)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Dans un article publié dans le courrier des lecteurs du quotidien *Helsingin Sanomat*, intitulé « L'encadrement de l'après-midi est important pour le petit écolier » (11.10.2010), Chista Carpelan et Hanne Peltola, porte-parole d'une association de parents d'élèves locale, déplorent également les après-midis solitaires des jeunes écoliers et le danger de mise à l'écart que ces derniers encourent. Ils soulignent que « selon une enquête de l'OCDE, la Finlande est le 3<sup>e</sup> pays où les jeunes enfants ont la journée scolaire la plus courte, et les deux parents travaillent en général toute la journée ».

### Imbrication de l'espace public scolaire et de l'espace privé

A l'absence de frontière physique tranchée entre les espaces scolaire et non scolaire, répond une certaine perméabilité entre les espaces sociaux scolaire et non scolaire. Si les enseignants et les responsables des « clubs » dépendant du Bureau de l'éducation rappellent aux parents qu'ils peuvent joindre leurs enfants *via* les adultes responsables, la communication tend à se faire de façon interne à la famille, *via* portables interposés : « Comme il faisait froid, la maman de X l'a appelé pendant la récréation pour lui dire de bien mettre son manteau » (fillette de sept ans). Ce brouillage des espaces domestique et scolaire s'observe également dans l'autre sens, à savoir que le temps scolaire, faute d'école l'après-midi, se prolonge dans l'espace domestique des écoliers.

Si l'école du matin est obligatoire, le club de l'après-midi est facultatif et ses horaires de sortie sont fluctuants. À l'enfant, qui prend seul le chemin de la maison, est dévolue une grande liberté de décision quant à ses horaires de retour. Il peut à tout moment appeler ses parents grâce à son portable et demander la permission de partir plus tôt, soit pour rentrer à la maison, soit pour aller chez un(e) camarade, soit encore pour profiter de telle possibilité d'activité improvisée<sup>14</sup>. Ainsi, les enfants du club X étant allés, encadrés par les responsables de leur club, passer un moment dans le club Y, situé dans le même quartier, afin de prendre part à une exposition interactive qui y était organisée, une partie d'entre eux ont quitté le club X plus tôt que prévu pour retourner seuls au club Y afin de revisiter l'exposition. Quand un des « rares » parents vient chercher son enfant, un autre enfant formule souvent la requête de venir jouer chez l'enfant qu'on vient chercher. Certes, ceci peut en partie s'expliquer par le fait que, les enfants partant tous à des heures différentes, il n'y a pas de frontière spatio-temporelle rigide intériorisée par l'enfant, telle, en France, la sonnerie marquant la fin de la journée scolaire, suivie de la débandade générale (parce que collective et simultanée) de tous les enfants hors de l'espace scolaire. Autrement dit, les enfants qui rentrent seuls peuvent moduler leur présence dans le club en fonction des heures de départ de leurs camarades de jeux. À cela s'ajoute le désir de prolonger les jeux dans l'espace domestique, désir pouvant émaner aussi de l'enfant qu'on vient chercher (« Est-ce que tu peux venir jouer chez nous ? »), le camarade devant alors téléphoner à ses parents pour négocier son nouveau programme de fin d'après-midi<sup>15</sup>. Outre le désir de prolonger les jeux chez un camarade, un jeune enfant que personne n'attend chez lui, peut, dans la perspective de pouvoir écourter la solitude du soir, tenter finalement sa chance auprès d'autres adultes que ses parents<sup>16</sup>. La responsabilité des enfants, laquelle, en France, incombe à l'école, se trouve ainsi

---

<sup>14</sup> En revanche, dans la « maison de jour », les parents sont tenus de fournir une autorisation écrite à quiconque vient chercher les enfants à leur place. Dans les « clubs », les parents doivent simplement, au début de l'année, indiquer si l'enfant a le droit de partir seul (et, le cas échéant, à partir de quelle heure) ou non.

<sup>15</sup> Notons que quand un enfant rentre chez lui avant la fermeture du club en « soustrayant » du groupe un camarade de jeux, ce transfert territorial de sociabilité scolaire peut rompre un réseau de pairs, et entraîner par ricochet la solitude de l'un d'entre eux (« X est partie jouer chez Y, alors maintenant je suis toute seule »), qui préfère alors à son tour rentrer à la maison plus tôt.

<sup>16</sup> Le jour de la rentrée scolaire 2009, à la fin du club de l'après-midi, j'ai été ainsi sollicitée par ma fille de sept ans pour ramener chez moi une de ses camarades qui autrement, allait se retrouver seule chez elle, et c'est la camarade en question, qui, au dire de ma fille, aurait été à l'initiative de cette demande.

redistribuée indirectement à ceux des parents qui se trouvent disponibles. Selon le témoignage d'une mère d'élève, vivant à Oulu, ville du nord de la Finlande, les enfants font parfois à deux ou trois la « tournée » des maisons où il y a un adulte, tournée se terminant souvent chez la mère de l'un d'entre eux, laquelle, en congé de maternité, est toujours à la maison. Cette espèce de délégation de la prise en charge de l'enfant par la « communauté sociale », délégation qui pallie l'absence d'école obligatoire l'après-midi, ne laisse pas de surprendre, dans un environnement où les échanges sociaux entre adultes - et en l'occurrence entre parents d'élèves - sont très restreints. De même, la fréquentation continue des maisons d'autrui par les enfants (encouragée par exemple par la MLL, voir citation, *supra*) offre un contraste certain avec le caractère extrêmement fermé de l'espace domestique en Finlande : il est rare, hormis des invitations formelles planifiées longtemps à l'avance, de pénétrer dans la maison d'autrui. Dans ce contexte culturel, les maisons visitées par les enfants semblent tenir lieu d'extension « neutre » « non domestique » - à défaut d'être véritablement qualifiée de « scolaire » - du territoire « sécurisé » de l'école. L'enfant n'y entre que rarement en communication avec les parents de ses pairs. Quand il veut partir, il appelle directement ses parents sur son portable, et s'en va sans forcément signaler son départ ou même dire au revoir à ses hôtes, comme si tout son réseau social se réduisait à son camarade de classe d'une part, et à ses propres parents d'autre part. Certes, ceci s'inscrit plus largement dans les règles de sociabilité propres à la Finlande (les échanges verbaux sont limités entre les individus qui sont liés par des liens d'interconnaissance superficielle ; tenter d'entamer une conversation avec autrui, voire parfois dire simplement bonjour à quelqu'un, peut contrevenir à la liberté d'autrui en l'obligeant à « rendre » la politesse, à être redevable d'un « contre-don » de sociabilité). D'autre part, le portable lui-même contribue à cette compartimentalisation des espaces sociaux : selon le sociologue Jean-Claude Kaufmann (cit. par Kremer 1998), le portable a engendré le passage d'une « sociabilité 'bocal' » (« le fait même d'être dans un endroit faisait que vous étiez pris dans la sociabilité de l'endroit ») à « un système en réseau ». Mais reste aussi que tout se passe comme si l'enfant en visite chez un camarade de classe continuait de se trouver dans la cour de récréation, surveillé par des adultes plus ou moins anonymes avec lesquels il n'est pas tenu d'avoir des échanges verbaux et autres contacts sociaux.

### Bibliographie

- Biget, D. (2010). « De la fronde au téléphone portable. Le marchandisage de la reconnaissance identitaire et la banalisation de la violence chez les jeunes », *ARPES*. [www.arpes.fr/index.php?id=190](http://www.arpes.fr/index.php?id=190). Consulté le 7 sept. 2010.
- Careil, Y. (2005) « De l'analyse du laisser-faire à la française à celle de la construction sur Nantes, dans et hors l'École, des entre-soi sociaux et scolaires », *LESTAMP*. [www.lestamp.com/publications\\_mondialisation/publication.careil.htm](http://www.lestamp.com/publications_mondialisation/publication.careil.htm). Consulté le 6 oct. 2010.
- Heinimäki, J. (2008). « Yksinäisyys ja uhma », *Metro-lehti*, 24 septembre.
- Hyvä alku koulutielle*. (2009), Mannerheimin Lastensuojeluliiton-MLL.
- Jakonen, J. (2011a). « Sadat lapset jäävät taas ilman iltapäivätoimintaa », *Helsingin Uutiset*, 9 mars.

- Jakonen, J. (2011b). « Koululaisen kesäloma stressaa työssäkäyvää », *Helsingin Uutiset*, 4 mai.
- Koulutielle*, (2009), Tiimix ry.
- Kremer, P. (1998). « Lessociologues observent à la loupe le « phénomène portable » », *Le monde*, 25-26 octobre.
- Laaksola, H. (2010). Editorial, *Opettaja*, 34.
- Lange, M.-F. (2007). « Espaces scolaires en Afrique francophone », *Ethnologie française*, XXXVII, 4 : 639-645.
- Lapsemme*, (2/2009), Mannerheimin Lastensuojeluliiton-MLL.
- Marchive, A. (2007). « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », *Ethnologie française*, XXXVII, 4 : 597-604.
- Metton, C. (2010). « L'autonomie relationnelle. SMS, « chat » et messagerie instantanée », *Ethnologie française*, XL, 1 : 101-107.
- Näätänen, M. (2006). "PISA-uutisointi loi vääriä mielikuvia" (Les informations concernant PISA ont créé des idées fausses), *Matematiikkalehti Solmu*. <http://solmu.math.helsinki.fi/2005/erik/Marjatta2006.html>. Consulté en mars 2009.
- Pessin, A. (1992). *Le mythe du peuple et la société française du XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF.
- "PISA-tutkimus vain osatotuus suomalaisten matematiikan taidoista" (L'enquête PISA, seulement une vérité partielle sur les savoir-faire des Finlandais en mathématiques), Editorial, *Solmu* 1/2005. <http://solmu.math.helsinki.fi/2005/1/paak.pdf>. Consulté en mars 2009.
- Taanila, E. (2009). « Pisa-ihme » (« Le miracle de Pisa »), *Yliopisto* 2 : 51-52.
- Tervetuloa kouluun! Tietoa peruskoulunsa aloittavan vanhemmille, Helsingin kaupungin opetusvirasto (2008).
- Tuominen-Halomo A. (2010). « Kouluikäinen ei saa hoito-paikka vuorotyön takia », *Helsingin Uutiset*, 9-10 octobre.
- Van Genep, A. (1969). *Les rites de passage*, Paris, Mouton & Co et MSH [1909].

### NOTE SUR L'AUTEUR

Enseignante titulaire (Yliopisto-opettaja) de FLE (Français Langue Etrangère), Centre de langues, Université de Helsinki (Finlande)  
Kielikeskus, Vuorikatu 5, PL4, 00014 Helsingin yliopisto (Finlande)  
[gaela.keryell@helsinki.fi](mailto:gaela.keryell@helsinki.fi)

## CHAPITRE 16. O PEDAÇO DA FESTA DO ILÊ : ESPAÇO E TEMPO EDUCATIVOS

Elias Lins GUIMARÃES

Doutor em Educação, Professor na Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC, Brasil

**Resumo:** O estudo discute o processo educativo da Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê considerando, por um lado, sua historicidade enquanto movimento social no âmbito das lutas pela ampliação dos espaços de participação política e de apreensão simbólica de sujeitos não hegemônicos na sociedade brasileira e, particularmente na Bahia, e por outro, refletindo sobre o imenso legado africano, incorporado ao seu discurso. Analisa como o pedaço da festa, o espaço carnavalesco ao reviver a memória ancestral reatualizada constitui-se um território educativo, fator de identidade étnica dos sujeitos, e, por que não dizer, de uma nova cultura. Para tanto, foi realizado um estudo de caso de observação, procurando-se compreender em que medida a ação educativa construída no contexto do Afro Ilê Aiyê está realmente contribuindo para a construção da pessoa negra e para reforçar a luta e a resistência dos atores que dela participam.

**Palavras-chave:** ação educativa; construção de identidade étnica, cultura de resistência

**Résumé :** Cette étude discute le processus éducatif de "l'Association Culturel Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê" tout en considérant, d'un côté, son historicité comme mouvement social par rapport aux combats pour l'élargissement des espaces de participation politique et d'appréhension symbolique des sujets non hégémoniques dans la société brésilienne, et tout particulièrement à Bahia, et d'un autre côté, la réflexion sur son immense héritage africain, incorporé à son discours. Il analyse aussi comment le moment de la fête, l'espace carnavalesco qui évoque la mémoire ancestrale réactualisée, constitue un territoire éducatif, un facteur d'identité ethnique des sujets et, pourquoi ne pas le dire, d'une nouvelle culture. Ainsi, une étude de cas d'observation a été réalisée, cherchant à comprendre comment l'action éducative construite dans le contexte de "Bloco Afro Ilê Aiyê" contribue vraiment à la construction de la personne nègre et à renforcer la lutte et la résistance des acteurs qui y participent.

**Mots-clé:** action éducative; construction de l'identité ethnique, culture de résistance.

**Abstract:** The study discusses the educational process of the Cultural Association Group of Carnival Ilê Aiyê considering, by the way, its historicity while social movement in the scope of the fights for increasing of the spaces of political participation and of symbolic apprehension of no hegemonic subjects in the Brazilian society and, particularly in Bahia, and also, rethinking about the immense African inheritance, incorporate to its own discourse. It analyses as the piece of the party, the carnivalized space while reliving their ancestral memory re-actualized such as a constituted educational territory, factor of ethnic identity of the subjects, and, why not to say, of a new culture. Therefore, it was made a study of case of observation, trying to understand the extent to the educational action built in the context of Afro Ilê Aiyê is really contributing to the black person's construction and to reinforce the fight and the actors' resistance that participate in it.

**Key-words:** educational action; ethnic identity construction, culture of resistance.

### Introdução

Buscamos através de uma narrativa socioantropológica analisar a relação entre a construção do discurso do Ilê, a partir dos anos 80 na Bahia-Brasil, especificamente em Salvador, e a emergência de práticas educativas que viabilizam a expressão contemporânea da 'cultura negra' na sedimentação de espaços e valores de referência e resistência ao processo de dominação cultural. A compreensão dessas relações mostra como os pressupostos e conceitos construídos no contexto do Ilê Aiyê fornecem subsídios para apreender a produção de sentido do seu fazer educativo.

A compreensão do Ilê como um local de resistência, de afirmação da negritude e de auto-estima, de construção de cidadania, de luta contra o racismo e contra a discriminação é importante, entretanto não pretendemos interpretá-lo apenas desse ponto de vista, mas, também, da perspectiva de um espaço carnalizado pela alegria, pelo prazer, pela profusão e beleza de ritmos e cores, pela interpenetração de celebrações sagradas e profanas. Nessa perspectiva, há que se procurar a singularidade dessa atividade relacional. Conhecendo e convivendo com suas manifestações político-culturais e suas atividades educativas, achamos que seria de suma importância analisar essas questões vivenciais de forma mais sistemática. Ao se tornarem explícitas evidenciou-se a teia de relações em que se esconde esta dimensão relacional - o ancestral, a tradição, símbolos coletivos, o estilo e o modo de ser, um jeito de existir, sedimentando um território que tipifica e singulariza o Ilê Aiyê.

O conhecimento construído sobre a educação e a cultura na diversidade cultural nos dá o nível de articulação desse legado com as formas de comunalidade e discurso que refletem as dimensões temporais – passado, presente, futuro articuladas as quais permitem aos indivíduos constituírem sua história articulada às narrativas originárias (Ricoeur 1975). Intentamos poder associar estas à rede de significação pela qual o afro-descendente se compreende a si mesmo. Este fato dá originalidade à cultura do processo educativo na medida em que o objeto pedagógico, se realiza concretamente em práticas educativas, implementadas pelo Ilê Aiyê que é em si mesmo o Movimento Negro.

Convém ressaltar que o Ilê é um espaço de reestruturação de interação que propicia novas configurações de produção de sentido. Desta forma, a produção e a transmissão de conhecimento no Bloco devem ser vistas como uma atividade construcionista, ou seja, construída num espaço-tempo específico, e construtiva de uma base intersubjetiva que busca a explicitação da historicidade dos sujeitos. Neste sentido, tentamos definir os determinantes imediatos dos estilos de ação como variáveis qualitativas e as usamos como faróis para orientar a exposição e a análise lançando alguma luz para recolher a riqueza dos materiais existentes no Ilê e construir uma narrativa. Isto implicou considerar as ações emergentes e inovadoras como instituídas, como constitutivas de uma prática consciente e não periférica, com grandes contribuições para o pensar e fazer educacional das atividades educativas do Bloco, construindo um saber incorporado politicamente ao conjunto das lutas do segmento negro, dimensionando uma inovação pedagógica, em termos de estratégias que apontam para uma outra concepção de educação e de uma proposta de prática educativa diferente do modelo culturalmente aceito. Isto expressa uma tensão entre o aceito e o emergente-inovador-renovador.

## **2. O mais “belo dos belos” pede passagem**

O conjunto de transformações pelo qual passou a Bahia-Brasil e, especificamente, a cidade do Salvador, a partir dos anos 50, propiciou uma modificação radical nas estruturas econômicas, da vida urbana e das relações profissionais. O vasto sistema industrial implantado-Petrobrás, Centro Industrial de Aratu, Pólo Petroquímico de Camaçari - impôs mudanças econômicas e sociais na região metropolitana e nos *velhos canaviais escravistas*. Quanto à vida social, a cidade do Salvador experimentou uma redefinição de posições sociais e recomposição da

estrutura social, implicando tudo isso, em mudanças de hábitos, abrindo-se uma nova escala em termos de vivências e experiências sociais.

Como consequência dessa redefinição, a luta por galgar melhores posições nas relações de trabalho, pela educação e pelo direito de exercício de sua cidadania, pela liberdade de expressão cultural e simbólica e pelo engajamento no movimento negro político, possibilita aos atores sociais repensarem sua etnicidade.

Quando se observa a questão da hierarquia social, na cidade do Salvador, no presente, não se pode deixar de reconhecer que a ascensão social dos afro-descendentes e sua incorporação nas classes visíveis são, socialmente, uma insurgência significativa enquanto luta individual e coletiva para a construção da cidadania e da identidade étnica. Portanto, é muito mais do que uma soma de vontades individuais de ascender socialmente é buscar ser cidadão (Guimarães 1995). Também, a penetração dos meios de comunicação de massa aproximou os afro-baianos aos movimentos políticos e culturais da população negra de outras partes do mundo, além do intercâmbio entre pessoas simpatizantes do movimento e o apoio de artistas locais que admitiam a importância cultural, contribuíram para a visibilidade social e prestígio dos blocos afro que estavam a surgir (Araújo 1996).

Consciente de sua própria realidade e conhecendo a sociedade baiana, da qual é participante entusiasta, a juventude afro-descendente, frente às novas tendências do mundo urbano-industrial, vêm demonstrando, entre outros aspectos, um jeito lúdico e pragmático de lidar com as formas e elementos deste mundo, consubstanciando um gesto estético-político.

A formação do Ilê Aiyê ocorreu nos meados dos anos 70 e insere-se no conjunto dos movimentos sociais de sujeitos não hegemônicos no contexto da sociedade brasileira, emprestando um sentido novo ao cotidiano das relações sociais e raciais.

Como uma organização de base popular que reivindicava o lazer, o Bloco nasce “como resposta de ‘jovens negros de batalha’ (trampo) que gostavam de se divertir e que não tinham acesso às formas de lazer dos [jovens] de ‘qualidade’.” (Caderno de Educação do Ilê 1995 : 24). Chamava-se *Zorra*. Era um grupo de jovens afro-descendentes do Curuzu-Liberdade que promovia atividades culturais e recreativas no próprio bairro, dando origem a primeira diretoria do Ilê Aiyê. E, na feição estético-lúdica já comportava um projeto político, a valorização do negro e afirmação de identidade. Numa realidade cujos contornos estão introjectados como naturais, a noção de projeto, onde são colocadas as perspectivas e as apostas do grupo, segmenta uma idéia de autonomia com a construção da própria identidade a partir das suas próprias experiências e interações que exigem reconhecimentos de reciprocidade com o outro. Então, no calor dos acontecimentos abriam-se espaços de visibilidade onde os afro-descendentes identificaram sua realidade fazendo emergir novos significados. Para tanto, eles recorreram a matrizes discursivas constituídas, de onde extraíram as modalidades de nomeação do vivido.

Ao longo de sua história, o Ilê Aiyê começou a atuar informalmente em diversas questões, sobretudo educacionais, que envolviam as crianças e adolescentes da Liberdade, bairro mais populoso de Salvador, com mais de 400 mil habitantes e a maior concentração de afro-descendente na Bahia e no Brasil.

Propondo uma postura nova para o carnaval da Bahia cuja característica principal era a exaltação do *jeito negro de ser* sedimenta um trabalho político-cultural cujas

ações se caracterizam como luta contra o racismo e a discriminação conjugando vontades, interesses, apropriação de espaços, postura de resistência consciência e valorização do ser negro. No contexto de luta e apropriações simbólicas, sua história vai sendo construída mostrando que algo novo emergia e irrompia na cena pública da cidade do Salvador. Discutindo a afirmação da consciência de ser negro e essa afirmação passa por uma “busca de historicidade para definir identidade e de (re)descoberta e valorização do ‘jeito de ser’”(Cadernos de Educação 1996 : 24), o Ilê passa a ser visto pelas suas linguagens, pelo seu tema e valores que professava, pelo lugar onde se manifestava, pelo discurso que institucionalizava, indicando a emergência de nova identidade coletiva com visibilidade pública..

A casa onde surge o Ilê é também a sede do terreiro do Ilê Axé Jitolu sob o comando, a época de Mãe Hilda Jitolu, que também fazia parte da sua diretoria, confirmando a dimensão religiosa da sua diretoria e, entre seus associados encontramos pessoas de candomblé em diferentes funções: Ogans, Ekedis, filhos e filhas de Santo. Na verdade, desde sua criação, o Bloco em toda sua estrutura já incorpora um sentido de religiosidade afro-brasileira a partir da crença na ancestralidade configurada nos princípios e valores que se constituem numa visão de mundo diferente enriquecida pelas tradições africanas aqui reconstituídas traduzidos “no designer e nas cores dos tecidos, no jeito de pentear os cabelos, de organizar sua saída [durante o carnaval], levando a ancestralidade, pedindo passagem, confirmando o destino de todos e de cada pessoa” (Cadernos 1998 : 45).

Seguramente, a origem dos grupos negros na Bahia, dos afoxés aos blocos afro, tem uma relação direta com comunidades de bairros, pelas raízes religiosas, sendo historicamente construídos seus instrumentos de intervenção cultural e econômicos e suas influências poético-musicais de sua arte mediante uma ideologia que veicula o reviver e a reatualização de uma memória ancestral no presente. É por demais conhecido o quanto o Movimento Negro no Brasil possibilitou a criação de associações voluntárias e instituições negras bem como a emergência de um discurso político-cultural. Em assim sendo, nosso interesse recai sobre a singularidade de um acontecimento particular, ou seja, a *práxis pedagógica*<sup>1</sup> do Ilê Aiyê tendo em vista o papel emblemático em concretizar ações político-culturais no contexto das desigualdades raciais.

Os espaços de manifestação negra na Bahia, e especificamente em Salvador, têm sido, por muito tempo, um dos locais centrais nos quais vários grupos têm tentado constituir noções de autoridade cultural e regular a forma como as pessoas compreendem a si próprias, sua relação com os outros e seus ambientes sociais, simbólicos e físicos comuns. Portanto, reduzir esses espaços a simples reflexos da cultura nacional significa suprimir o caráter construído e freqüentemente contestador da construção, organização e transmissão de conhecimento e da prática político-cultural locais. É na cultura que está a força do pensamento da comunidade negra e, é na cultura do movimento social negro que se ancora o epicentro da sua autonomia enquanto povo.

---

<sup>1</sup> O conceito de práxis pedagógica é compreendido como a relação entre sujeitos, mediatizada por uma dupla relação sujeito-objeto, imersa no espaço-tempo histórico (Serpa 1991).

Ao se constituir como sujeito coletivo, revelando a imagem viva da afirmação de um grupo social excluído, o Ilê chamava atenção para a redefinição de significados que começava a ser valorizada como expressão de resistência, autonomia e criatividade politizando espaços e discursos antes silenciados, abrindo espaços para que outras entidades de feição estético-recreativa surgissem e atuassem de forma semelhante. O que se observa é uma revalorização de sujeitos sociais pensados como senhores de suas próprias ações no âmbito da realidade sócio-política e cultural da Bahia com implicação direta na alteração de comportamento, isto é, na maneira de ser, viver e representar-se. Neste sentido, há uma elaboração cultural das necessidades o que permite que essa revalorização se inscreva num conjunto de práticas que podem ser identificadas como luta para obtenção de bens materiais e simbólicos, assim como serviços que satisfaçam suas necessidades de reprodução enquanto grupo. A maneira como obtêm esses bens e a importância a eles atribuída tem a ver com a forma que o Bloco articula objetivos a valores e orienta ações que dão sentido ao grupo, depende em verdade “das experiências vividas e que ficaram plasmadas em certas representações que aí emergiram e se tornaram formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos, o mundo que o envolve”(Sader 1988 : 44).

O que se observa no discurso da comunidade afro-brasileira a partir dos anos 70 são ainda os laivos de denúncia contra o racismo, à ideologia do embranquecimento e o *constructo* da democracia racial, mas, também o sedimento da consciência da real condição do afro-descendente, a da construção da identidade étnica em um processo de conscientização através da educação.

Assumindo, portanto, um papel de crucial importância, o Ilê diante dessa realidade desafiante, faz a opção, no decorrer de suas atividades por buscar as condições para consolidar essa conscientização mediante um processo educativo. Embora o discurso sobre a identidade étnica não fosse assumido com amplitude suficiente pela maioria dos afro-descendentes, começa a trabalhar o foco desse alheamento através do repensar da história oficial, da preservação de valores, a exemplo dos religiosos, do resgate da auto-estima e, desta forma, procurando mudar a postura dos indivíduos em relação a sociedade, à sua inserção social e, notadamente a assunção de comportamentos e atitudes que os referenciam enquanto afro-descendente.

Na verdade, essa ação representa no projeto pedagógico do Ilê a aguerrida e paciente reconstrução conceptual das categorias que fazem parte da representação eurocêntrica do mundo, materializando em uma educação informal, lúdica, espontânea, uma práxis educativa singular em si mesma, mas de tipo diferente de outras práticas institucionalizadas.

Destarte, configurando-se o Ilê Aiyê como um espaço cultural, suas atividades educativas emergem contingente a inscrição de signos da memória cultural e de lugares de atividades políticas. O desejo impresso e expresso nas atividades culturais no Ilê de outro lugar e realidade procuram levar a experiência da história do afro-brasileiro a um outro reconhecimento, condicionando a sedimentação de um espaço de intervenção que emerge dos interstícios da cultura negra e possibilita a invenção

criativa e, conseqüentemente, a construção de identidades num jogo de interação e re-criação.

Ao se constituir como sujeito coletivo, revelando a imagem viva da afirmação de um grupo social excluído, chamava atenção para a redefinição de significados que começava a ser valorizada como expressão de resistência, autonomia e criatividade politizando espaços e discursos antes silenciados, abrindo espaços para que outras entidades de feição estético-recreativa surgissem e atuassem de forma semelhante. O que se observa é uma revalorização de sujeitos sociais pensados como senhores de suas próprias ações no âmbito da realidade sócio-política e cultural da Bahia com implicação direta na alteração de comportamento, isto é, na maneira de ser, viver e representar-se. Neste sentido, há uma elaboração cultural das necessidades o que permite que essa revalorização se inscreva num conjunto de práticas que podem ser identificadas como luta para obtenção de bens materiais e simbólicos, assim como serviços que satisfaçam suas necessidades de reprodução enquanto grupo. A maneira como obtêm esses bens e a importância a eles atribuída tem a ver com a forma que o Bloco articula objetivos a valores e orienta ações que dão sentido ao grupo, depende em verdade “das experiências vividas e que ficaram plasmadas em certas representações que ai emergiram e se tornaram formas de o grupo se identificar, reconhecer seus objetivos, seus inimigos, o mundo que o envolve”(Sader *ibib.*). O que se observa no discurso da comunidade afro-brasileira a partir dos anos 70 são ainda os laivos de denúncia contra o racismo, à ideologia do embranquecimento e o *constructo* da democracia racial, mas, também o sedimento da consciência da real condição do afro-descendente, a da construção da identidade étnica em um processo de conscientização através da educação.

Assumindo, portanto, um papel de crucial importância, o Ilê diante dessa realidade desafiante, faz a opção, no decorrer de suas atividades por buscar as condições para consolidar essa conscientização mediante um processo educativo. Embora o discurso sobre a identidade étnica não fosse assumido com amplitude suficiente pela maioria dos afro-descendentes, começa a trabalhar o foco desse alheamento através do repensar da história oficial, da preservação de valores, a exemplo dos religiosos, do resgate da auto-estima e, desta forma, procurando mudar a postura dos indivíduos em relação a sociedade, à sua inserção social e, notadamente a assunção de comportamentos e atitudes que os referenciam enquanto afro-descendente.

### 3. O pedaço da festa do Ilê

Corporificando elementos lúdicos e cognitivos, deixa marcas significativas na cultura e no comportamento local, através da convivência, da vivência e da produção cultural, vinculando parentesco e vizinhança à solidariedade grupal haja vista que essa população compartilha do mesmo drama existencial. Magnani (1984) nos mostra como esse pedaço tem uma importância significativa para as camadas excluídas, marginalizadas, discriminadas, devido ao fato que, em condições precárias de existência, são mais dependentes dos laços de vizinhança, de origem, de parentesco e das formas de entretenimento. Na tecitura dessas relações é assegurado o mínimo vital e cultural que permitem a sobrevivência, a vida associativa, o desfrutar do lazer, a

troca de informações, a prática de devoção. Enfim, é onde se tece a trama do cotidiano. Na factualidade do cotidiano, o *pedaço da festa* do Ilê constitui-se, também, espaço de desindividualização (Dumont 1985). Sem dúvida, além de contestar a realidade excludente, o Ilê é um “encontro de pessoas que querem viver sua cultura, buscar suas raízes africanas, afirmar-se enquanto ser humano, ampliando a realização de suas potencialidades, assumindo um modo de vida diferente, com auto-estima, dignidade e cidadania. Esses objetivos contém uma dimensão religiosa na maneira de encarar e assumir a vida, sem perder de vista a dinâmica da história, onde os fenômenos do cotidiano se realizam [e] seus objetivos são incorporados através da letra de seus cantos, seu ritmo, suas fantasias, suas alegrias reinventadas a cada ano” (Cadernos 1998 :44)

Utilizando as belas palavras de DaMatta (1991) afirmamos que o Ilê Aiyê é cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos, e também terreiro, casa, pedaço de chão calçado com o suor e calor de corpos, espaço prazeroso, memória ancestral e consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial, sagrada. É igualmente um tempo singular, cujos eventos são manifestações da população afro-descendente. Tempo e temporalidade de ritmos localizados. Não se trata de um espaço inerte, mas de uma entidade viva, cheia de auto-reflexão e consciência: algo que se soma e se alarga para o futuro e para o passado num movimento que reatualiza a memória ancestral. É o lugar primeiro onde os afro-descendentes se reconhecem entre as diferenças e semelhanças.

O semelhante além de ser representado segundo a unidade e as relações de igualdade ou de desigualdade, pode ser analisado segundo a identidade evidente e as diferenças: diferenças que podem ser pensadas na ordem das inferências. Desta forma, não há uma divisão clara entre dois espaços sociais que dividem a ação do Ilê : o *mundo da casa*<sup>2</sup>- da socialização por meio de atividades educativo-culturais, da socialidade, da tradição religiosa e o *mundo da rua* – lugar do trabalho, do carnaval, da discriminação, da marginalização social. (DaMatta 1979).

Caracterizando a função social das festas DaMatta (1991) mostra que todas elas recriam e resgatam o tempo, o espaço e as relações sociais que elas permitem descobrir. Permitem igualmente inventar temporalidades diferenciadas, pois promovem uma duração muito rápida com tudo podendo acontecer como é o caso do carnaval. Assim é na festa que tomamos consciência de coisas gratificante e dolorosas. É, também, na festa que se promove a descoberta do talento, da beleza, da classe social, do preconceito, da alegria. O carnaval brasileiro e, especificamente o baiano, permite ligar a casa, a rua e outro mundo querendo e propondo a abertura de todas as portas e de todas muralhas e paredes, pois tem como principio básico juntar e igualar. Seu objetivo “é abolir todas as diferenças, promovendo a igualdade e a supressão de fronteiras” (DaMatta *op. cit.* : 82). Trata-se de um instante em que se pode deixar de viver a vida como fardo e castigo. É a oportunidade “de fazer tudo ao contrário: viver e ter uma experiência do mundo como excesso mas agora como excesso de prazer, de riqueza, (...) de alegria, de riso, de prazer sensual que fica finalmente ao alcance de

---

<sup>2</sup> Quando falamos de *casa*, não estamos nos referindo simplesmente a um lugar físico, que habitamos, que dormimos, mas, a um espaço profundamente totalizado numa forte moral, isto é, a. uma dimensão da vida social permeada de valores e de realidades múltiplas. (DaMatta 1991)

todos” (DaMatta *op. cit.*: 73). Enfim, o carnaval é definido como liberdade e como possibilidade de se viver uma ausência fantasiosa e utópica de miséria, trabalho, obrigações, pecados e deveres.

Porém, não podemos esquecer o caráter educativo da festa. Concebida como uma instituição sócio-histórica e cultural é um espaço de celebração e entretenimento que introjeta uma dimensão pedagógica, envolvendo múltiplas dimensões que vão da música à dança, da estética ao lúdico, das imagens às práticas corporais. Ao recorrer a festa, o Ilê além de celebrar a vida, a memória ancestral e a cultura, revelando sua luta, seu passado, seus valores, sua identidade reproduzidos e celebrados ritualmente, propicia aos afro-descendentes uma reflexão e a formulação de um pensamento crítico a respeito de sua cultura. Daí a compreensão da festa como algo em que se aprende, com ela e a partir dela, num contrate e saberes de práticas festivas que expressam novas relações de espaço/tempo<sup>3</sup> e possibilita pensar e também, aprender a dinâmica cultural, uma vez que a festa não é imune ao tempo e ao local em que é celebrada. A festa negra traz a superfície a memória coletiva que se manifesta ritualmente através da dança e da música. E essa memória representa um papel primordial que recolhe em si um espaço e um tempo que manifestam a tradição do grupo, porém dinamicamente reativada. Cabe ainda aduzir que pelo seu caráter dinâmico a *festa do pedaço* do Bloco propicia transformações, quer na ordem do contexto em que ela se manifesta, quer na natureza das relações com os atores que dela participa, produzindo um universo simbólico, práticas pedagógicas, valores éticos bem como práticas políticas que orientam a ação e possibilitam a circulação de idéias e conceitos que dão capilaridade, plasticidade ao seu fazer cultural, ajudando a desmistificar antigos estigmas. Neste sentido, constrói uma representação social que procura recriar uma identidade de um coletivo que transfere para os participantes os elementos simbólicos da cultura do grupo social. Isso contribui para uma educação da cidadania emancipada na medida que traz a representação das diferenças sociais em direção à igualdade de oportunidades, buscando, portanto, romper com a expressão de dominação.

No carnaval cantamos, brincamos e geralmente podemos fazer o que cantamos, o que permite que as pessoas se olhem e se vejam em sua unidade como *pessoas* e em sua diversidade como membros de uma comunidade social e politicamente diferenciada.

Há um outro dado importante a ser observado. A festa do carnaval dos Blocos afro recorre-se à África mítica ”onde se busca a ‘força’ instauradora de vida, com capacidade de estabelecer alianças, formar e assumir identidades” (Araújo *op. cit.*: 81).

Como já firmamos o Ilê Aiyê teve como lugar de origem um terreiro de candomblé, que por si só já é uma espaço de solidariedade e socialização, ou seja, “ num espaço social, onde os membros se comunicam entre si e estabelecem fortes relacionamentos, seja através de sua identificação com os Orixás ou através da celebração dos rituais... Tudo isso supõe um grande número de horas vividas em

---

<sup>3</sup> A festa subverte a noção de tempo ao expressar-se como o tempo do não-trabalho; subverte a noção de espaço quando redefine o uso do espaço cotidiano; subverte a regra social quando flexibiliza aquilo que é sério bem como a rigidez dos papéis sociais que separam os indivíduos em fronteiras delimitando sexo, idade, classe e grupos sociais (Fantin 1998).

conjunto” (Siqueira 1998 : 207). Em verdade é um espaço mítico, simbólico, propiciador da força instauradora da vida, para os que assim acreditam e seguem a tradição.

Faz parte da agenda do Ilê Aiyê a luta pelo direito à realização plena dos afro-descendentes como sujeitos sócio-culturais, instituindo-se como um espaço e tempo de vivência desses direitos. O tempo do Bloco é visto como um local privilegiado de manifestação e vivências culturais que permite a recriação, a vinculação do cotidiano com o lúdico, a criatividade e alegria, a educação escolarizada e não escolarizada, a produção textual, o resgate da auto-estima, enfim, a socialização-vivência de jovens e adultos. Entretanto, além do Bloco se apresentar como o espaço cultural da comunidade do Curuzu, no bairro da Liberdade, possibilitando à população entorno participar de experiências de escolarização formal e atividades lúdico-educativas, assim como de atividades de preparação e/ou formação profissional, também contribui para a geração de renda, tendo em vista que os ensaios que antecipam o carnaval, que em geral vão de agosto a fevereiro, são realizados na rua onde está localizada sua sede. Este fato, constituindo-se numa atração leva para o bairro expressivo contingente de turistas e de população nativa a procura de cultura e entretenimento, no ‘mais belo dos belos’. É notório a quantidade de bares, barracas ambulantes e de pessoas que utilizam suas casas para o expediente de venda de bebidas e comidas, inserindo-se na chamada ‘economia do carnaval’, e se apresentando como uma estratégia de sobrevivência para grande número de trabalhadores que se encontra subempregado ou em situação de desemprego.

### Conclusão

O Ilê ao se instituir como um espaço moral importante e diferenciado, um *quilombo moderno*, se exprime numa rede complexa e fascinante de símbolos que são parte da cosmologia negra. Assim, demarca um espaço onde reinam discussões políticas, tradição religiosa ancestral e ações cultural-educativas, que revelam e indicam posições individualizadas e coletivas. Daí porque o Bloco se institucionalizou como um espaço de reconhecimento social, onde os valores morais e tradicionais são reconhecidos e socialmente aceitos isto é, um universo cujo espaço físico é demarcado e reconhecido; espaço que permite a mediação política pelas ações cultural-educativas. Consideramos que o local do Ilê é o espaço onde os afro-descendentes se realizam como seres humanos que tem um corpo físico e, também, uma dimensão moral e social. Constitui-se um local singular permeado por uma teia de relações marcadas por muitas dimensões sociais importantes, como a religiosa, a lúdica, a político-cultural, a educativa. O importante é que ele fala por si mesmo, enquanto instituição negra. Por conseguinte, na busca de recuperação da memória histórica elabora uma consciência coletiva e individual tendo em vista a situação de discriminação e exclusão dos afro-descendentes, mediante a construção de um projeto que procura afirmar a cidadania negra e denunciar o racismo e o preconceito em nossa sociedade sob uma forma particular de elaboração mental - despertar a auto-estima da negritude, conservar as tradições afro especialmente a musical, a oral e religiosa, estimular a resistência cultural e a defesa da raça negra, mas, também, lutar pelas transformações das condições de existência ao articular a força do movimento como estratégia de organização e integração da comunidade negra. Tanto no trabalho

cultural, na lide diária quanto na promoção de cursos profissionalizantes e trabalhos sócio-educativos para as crianças, adolescentes e adultos, encontramos os modos do Ilê exprimir-se, de atualizar-se concretamente, deixando ver sua alma.

Para que o Ilê funcione como uma comunidade é preciso, claro, que se ancore na tradição religiosa e cultural, fato este, que o reenvia a problemas históricos e culturais pertinente ao contexto mais amplo das manifestações negras. Essa situação cria um elo entre objetividade e intersubjetividade, sendo a objetividade de suas práticas ao mesmo tempo o fundamento e conseqüência da intersubjetividade. Portanto, a intersubjetividade construída não pode ser considerada como um a priori, nem como um ponto de partida, mas concebida como um espiral dinâmico, encadeando a auto-produção e reconstrução de pessoas. A objetividade perpassada pela dialogia permite as conversas serem vistas como práticas discursivas, como linguagem em ação. Então, para entender como no interior das atividades do Ilê os atores convertem ato em ação, apesar de histórias de privação e discriminação onde o intercâmbio de valores, significados e prioridades com a sociedade inclusiva nem sempre é colaborativo e dialógico, é preciso analisar como os sujeitos explicam e interpretam o significado das ações e de que modo são formuladas estratégias de enfrentamento e representação no contexto das relações sociais excludentes.

### Referências

- Araújo, M. do C. (1996). Festa e Resistência Negra: o carnaval no contexto dos blocos afro Ilê-Aiyê e Olodum em Salvador, Mestrado em Sociologia, UFP.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ (1996). As forças das raízes. Salvador, Ba: Associação Cultural Bloco Ilê Aiyê, vol.4, Projeto de extensão pedagógica.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO ILÊ AIYÊ (1998). Guiné Conakry. Salvador, Ba: Associação Cultural Bloco Ilê Aiyê, vol.6, Projeto de extensão pedagógica.
- DaMatta, R. (1979). *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- DaMatta, R. (1991). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Dumont, L. (1985). *O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Fantin, M. (1998). A reinvenção da Festa: contribuições para o debate. In: Fleuri, R. M.; Fantin, M. (Org.). *Culturas em relação*. Florianópolis, SC: Mover, cap 3: 43-54.
- Guimarães, E. L. (1995). Os Saberes de uma Festa: conhecimento e vivência de jovens negros no Bloco Afro Araketu. Salvador. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da UFBA.
- Magnani, J. G. C. (1984). *Festa do pedaço: cultura e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Ricoeur, P. et. al. (1975). *As Culturas e o Tempo*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo.
- Sader, E. (1988). *Quando Novos Personagens Entraram em Cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Serpa, L. F. P. (1991). *Ciência e Historicidade*. Salvador: FAGED Mestrado em educação/UFBA.

Siqueira, M. de L. (1998). *Agô Agô Lonan*. Belo Horizonte MG: Maza Edições.

**NOTE SUR L'AUTEUR**

O autor é bacharel em ciências políticas e sociais pela FESP/USP/SP, doutor em Educação/UFBA e atualmente coordenador do Curso de Licenciatura de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC em Ilhéus-BA/BRASIL

[eliaslcs75@gmail.com](mailto:eliaslcs75@gmail.com)

## CHAPITRE 17. BIOPOLITICA DELLO SPAZIO. POPOLAZIONE, POTERE, LUOGHI<sup>1</sup>

Chiara CERTOMÀ

PhD in Politics, Human Rights and Sustainability

**Sommario:** I luoghi sono stati descritti da una consolidata tradizione geografica come caratterizzati da chiusura, coerenza e omogeneità interna. I fenomeni generati dalla globalizzazione, in particolare per quanto riguarda gli spazi urbani, richiedono però una lettura diversa dei loro meccanismi di funzionamento e strutturazione. Prendendo le mosse da alcuni contributi di Foucault e degli studi foucaultiani (in particolare su biopolitica e governmentality) l'articolo sostiene che le relazioni spaziali sono un elemento costitutivo nella formazione dell'identità locale e dell'*alterità*. Con riferimento alle dinamiche socio-culturali che investono in particolare i contesti urbani soggetti a forte pressione migratoria, ci si interroga su quanto i modi di abitare lo spazio siano il frutto e al contempo alimentino il riconoscimento dell'altro come fisicamente, culturalmente, in ultima istanza moralmente distante. L'articolo propone la possibilità di ripensare l'idea di luogo e di locale alla luce delle analisi proposte e delle nuove esigenze prodotte dalla globalizzazione.

**Parole chiave:** luoghi, identità, alterità, governmentality, spazio

**Abstract:** Places have been traditionally described by a well-established geographical tradition as closed, coherent and internally homogeneous. Nonetheless, the consequences of globalisation require a reconsideration of the features of local places and their functioning mechanisms. By moving from Foucault's and foucaultian works (especially on biopolitics and governmentality), this paper affirms that spatial relations are a constitutive element in the identity and otherness definition. With particularity referring to the urban spaces, subjected to a strong migration pressure, it investigates how the way of inhabiting the space is, at the same time, the effect and the cause of the definition of the 'other' as physically, culturally and eventually morally distant.

As a conclusive proposal the paper suggests a possible re-elaboration of the concept of place and local identity on the base of the new challenges posed by globalisation.

**Key words:** places, identity, otherness, governmentality, space

**Résumé :** Les lieux ont été traditionnellement décrits par la majorité des sciences sociales comme des espaces fermés, cohérents et intrinsèquement homogènes. Les effets de la globalisation appellent cependant à une reconsidération des caractéristiques des espaces locaux et de leurs mécanismes. En utilisant les travaux de Foucault et de ses successeurs comme point de départ (en particulier sur les biopolitiques et sur la gouvernementalité), cet article affirme que les relations spatiales sont des éléments constitutifs de la définition de ce qu'est l'identité locale et l'altérité. Avec des références précises aux dynamiques socioculturelles qui investissent en particulier les milieux urbains soumis à des pressions migratoires, il cherche à voir comment les modes d'occupation de l'espace sont le fruit et en même temps alimentent la reconnaissance de l'autre comme physiquement, culturellement et en dernière instance moralement distant. L'article propose de repenser le concept de lieu et de local à la lumière des analyses proposées et des nouvelles exigences produites par la globalisation.

**Mots-clefs:** lieux, identité, altérité, gouvernementalité, espace

---

<sup>1</sup> Le traduzioni dagli originali nel presente articolo sono dell'autrice, il riferimento bibliografico è riportato in nota all'originale. Desidero, inoltre, ringraziare i due anonimi referees per gli utilissimi commenti e correzioni al mio articolo.

### Introduzione

Con l'avvento della globalizzazione, i luoghi che riteniamo familiari, definiti da una storia e da una cultura, sembrano dissolversi rapidamente, mentre influenze estranee penetrano il loro tessuto economico e sociale, rendendo estraneo lo spazio abitato ai suoi abitanti (Giddens 1990). Il timore che i luoghi conosciuti e apprezzati possano svanire a causa del 'nuovo che avanza' apre le porte a ripetuti appelli alle radici, alla tradizione e all'identità locale; un *leitmotiv* sempre più presente e diffuso tra i principi ispiratori dell'azione politica di molti Paesi occidentali. In tal modo si procede ad una progressiva 'feticizzazione' del locale, da semplice carattere da preservare (con iniziative specifiche di protezione delle tradizioni folkloristiche e culturali), a *mantra* da invocare come risposta politica a qualsiasi sfida del mondo contemporaneo. In questa sorta di apologia del locale (cibo locale, cultura locale, prodotti locali, dialetti locali, bellezza locali...) quest'ultimo, lungi dal definire semplicemente una frazione di spazio in senso geografico, si carica di implicazioni valoriali positive. Questa visione trasforma la relazione complessa individuale e collettiva nei confronti dello spazio che si abita in una manifestazione quasi sacra della memoria, degli antenati, dei vincoli di sangue, dell'ancestralità e dell'autenticità, che attinge – spesso esasperandone o distorcendone i tratti – ad una consolidata tradizione geografica emersa alla fine degli anni '70 ma ancora ampiamente diffusa ed adottata<sup>2</sup>: la Geografia Umanistica. Secondo quest'ultima i luoghi sono 'artefatti' che esprimono chiaramente la cultura sottostante, sono 'invenzioni' di coloro che li reclamano come propri.

### 1. Appartenere ad un luogo, appropriarsi di un luogo

La geografia umanistica muove da una visione essenzialmente statica dello spazio da cui deriva una definizione statica dei luoghi quali unità circoscritte e coerenti che proprio in virtù di queste loro caratteristiche possono essere 'fatti propri' dalle società che li abitano attraverso peculiari interpretazioni simboliche (Tuan 2003). Questo permette l'emergere del senso di appartenenza ad un luogo e definisce chi/cosa ne fa parte e chi/cosa non ne fa parte. La conoscenza locale permette di trasformare un'anonima sezione di spazio in un luogo particolare, attraverso un processo culturale di vera e propria generazione dello spazio. Questa conoscenza locale non è solo conoscenza di un 'qui e ora' non negoziabile, non è immediata e spontanea, ma è una proprietà fenomenologica della vita sociale intenzionalmente prodotta (Geertz 2000). Dunque, i luoghi sono immaginati come bisognosi di protezione attraverso la creazione di confini geografici, o attraverso specifici riti praticati dai soggetti locali che non sono semplicemente tecniche di aggregazione ma anche tecniche di 'produzione della natività' (Appadurai 1998).

L'appartenenza collettiva, infatti, è rappresentata ovunque in una narrativa che è il risultato dell'investimento emozionale su un luogo, e che si esplicita in una serie di 'distorsioni mitologiche' necessarie per rendere i dati storico-geografici coerenti con l'immaginario sociale.<sup>3</sup> Queste 'distorsioni' servono a legittimare l'appropriazione, la

---

<sup>2</sup> Si vedano, per tutte, le opere del famoso geografo italiano Adalberto Vallega.

<sup>3</sup> Marc Augé (1992) definisce il risultato di tali distorsioni 'mitologie della fondazione'.

definizione e la modifica di un luogo attraverso l'elaborazione di una narrativa che, almeno apparentemente, fornisce un'interpretazione esaustiva del reale.

Il mondo contemporaneo, tuttavia, è sottoposto a un costante sgretolamento del locale. Il divenire dei luoghi è interpretato come problematico e intrinsecamente non desiderabile; il locale, nelle sue diverse accezioni, è percepito come vittima dei processi di globalizzazione. Le persone sono sradicate da una ricca serie di relazioni e affezioni comunitarie e instaurano tra di loro solo relazioni mobili, parziali e instabili.<sup>4</sup> La globalizzazione produce, da un lato, una crescente internazionalizzazione, e dall'altro crescenti richieste di riconoscimento e di autonomia locale, proprio a causa della sensazione sempre diffusa di vivere in un mondo instabile e della ricerca di sicurezza e del bisogno di una chiara identità (Harvey 1989). La ricerca di un fondamento stabile, un luogo 'da chiamare case', rafforza le rivendicazioni escludenti e spesso inventa letteralmente un terreno stabile per l'identità culturale, ottenuta attraverso la purificazione dello spazio da tutti gli elementi che sono avvertiti da parte della cultura maggioritaria come estranei, e la fortificazione delle barriere ai confini. Di conseguenza, si produce una strategia politica di amplificazione dei caratteri distintivi per differenziare i locali dai nuovi arrivati e garantire ai primi una sorta di diritto decisionale (oltre che di proprietà) sul luogo in cui vivono. La pretesa dei locali viene legittimata non solo dall'essere arrivati prima ma anche dall'aver uno stile di vita strutturalmente integrato con il carattere di un determinato luogo.

Attraverso la definizione di luoghi identificabili, lo spazio, di per sé sfuggente, può essere posseduto, distribuito, mappato, calcolato, confinato e controllato. Come Stuart Elden sostiene "creare uno spazio recintato è [...] un atto violento di esclusione ed inclusione; mantenerlo come tale richiede costante vigilanza e creazione di opportune minacce; e sfidarlo necessariamente implica la trasgressione" (Elden 2010 : 9). La creazione e il mantenimento di un luogo come circoscritto e definibile richiede l'uso di una serie di 'tecnologie politiche' come definite dal filosofo Michael Foucault: tecniche di misurazione e normazione (come lo sviluppo di regole e politiche *ad hoc*) che permettono il controllo della popolazione attraverso l'intervento sullo spazio da essa abitato. Le relazioni spaziali sono infatti un elemento costitutivo nella formazione delle identità locali perché la dimensione dello spazio non è solo cornice dei processi sociali, storici e culturali, ma ne è costituente fondamentale. Dal momento che, come insegna la tradizione geografica umanista, i luoghi sono creazioni di coloro che li abitano e che si sentono con essi in relazione, è chiaro che agire sulla loro struttura fisica è al contempo un'operazione attuata dagli abitanti e sugli abitanti, i cui corpi "sono immersi nelle diverse modalità di organizzazione spaziale" (Murdoc 2006 : 56).

Le tecnologie politiche cui Foucault si riferisce sono caratterizzate dalla messa in atto di tre tipi di relazioni di potere che regolamentano e disciplinano spazi, le pratiche sociali e i corpi al contempo: il gioco tra libertà, le dominazioni e il governo (*government*). Il primo si determina nel momento in cui alcuni individui tentano di determinare la condotta di altri attraverso argomentazioni razionali, propaganda ideologica, rivendicazioni etc.; non richiede necessariamente una rimozione della libertà altrui e al contrario può portare ad un *empowerment* o responsabilizzazione dei

---

<sup>4</sup> Si veda ad esempio: C. Taylor, *The ethic of authenticity* Harvard University Press, Harvard, 1992; *Modern social imaginaries* Duke University Press, Durham, 2004; *Sources of the Self* Cambridge University Press, Cambridge MA, 1989; oppure Giddens 1992.

soggetti coinvolti. La dominazione si riferisce a ciò che è ordinariamente chiamato 'potere', stabile, fisso e gerarchico, e implica una relazione asimmetrica in cui i subordinati hanno poco spazio di libertà. Il governo è nel mezzo e si riferisce a modelli di potere più o meno sistematizzati, regolati o riflessi, che vanno oltre l'esercizio spontaneo del potere sugli altri, seguendo specifiche procedure strutturate che definiscono il fine politico e gli strumenti per raggiungerlo (Lemke 2000 : 5). Quest'ultimo non è (ma può portare) ad uno stato di dominio perchè opera per stabilire e regolare le relazioni di potere sfruttando le asimmetrie tra gli individui. Le tecnologie politiche che concorrono alla strutturazione dello spazio e delle pratiche sociali rendono evidente che, come specifica Gilles Deleuze: "Le relazioni di potere [...] sono simultaneamente locali, instabili e diffuse, non emanano da un punto centrale o un luogo iniquo di sovranità, ma in ogni momento si muovono da un punto all'altra in un campo di forze, che produce piegature, resistenze, miscugli e capovolgimenti." (2002 : 52). Questo potere disperso si rigenera continuamente nella pratica quotidiana perchè è un effetto relazionale dell'interazione sociale (Allen 2003 : 2); è un fluido, che non si ipostatizza (necessariamente) in strutture e apparati ma il cui esercizio è contingente ma costante.<sup>5</sup> Si tratta di una forma di potere profondamente radicato nella società attraverso un'ampia serie di micro-politiche (Flyvbjerg 1988). Infatti, "le persone sono dislocate dal potere, ma ne fanno esperienza prima di tutto attraverso i ritmi e le relazioni di particolari luoghi, non come forza pre-impacchettata da lontano e non come una presenza ubiquitaria" (Allen *ibid.*). Le micro-politiche di foucaultiana definizione sono frutto dell'azione dei soggetti che reciprocamente definiscono le tecniche e dei processi di modifica dello spazio esterno e degli altri, di auto-modifica e a volte di condizionamento sociale. Quindi non hanno semplicemente a che fare con atti permessi o proibiti ma con sentimenti, pensieri, desideri, ragioni, simboli. Le micro-politiche costituiscono, secondo Foucault, le 'tecnologie del sè', perchè agiscono, attraverso le varie forme di potere, al micro livello della soggettività individuale; mentre al livello macro della società agiscono le 'tecnologie del dominio' vere e proprie (Foucault 1988 : 17). L'incontro tra queste due tecnologie politiche costituisce la *governmentalità*, cioè "l'insieme formato da istituzioni, procedure, analisi, riflessioni, calcoli e tattiche che permettono l'esercizio di questa assolutamente specifica eppure molto complessa forma di potere che ha come obiettivo il controllo della popolazione" (Foucault 1991 : 102).

### 2. Biopolitica dello spazio

Il controllo di una popolazione, come anticipato, si attua attraverso il controllo dello spazio in cui essa viva, cioè delle condizioni materiali della sua vita; questo implica l'esistenza di forme molto sottili di gestione dei luoghi abitati, non meramente attuate attraverso il controllo classico sui confini territoriali ma attraverso specifiche tecniche di controllo dell'ambiente in senso lato.

Nelle sue lezioni al *Collège de France*, Foucault sostiene che l'assoggettamento e il mantenimento del potere sulla vita biologica è il fenomeno di base della modernità politica. Emerso tra il XVII e XVIII secolo come tecnica disciplinaria del controllo

---

<sup>5</sup> Gli altri, sono, infatti, in termini foucaultiani, vettori di flussi di potere che determinano relazioni di disuguaglianza.

corporeo ('anatomo-politica')<sup>6</sup>, nel XIX secolo, insieme con la permanenza di queste tecnica disciplinatoria, un nuovo potere non-disciplinatorio è stato applicato non agli esseri umani in quanto corpi ma in quanto esseri viventi ('biopolitica')(Genel 2004). In tal modo è emersa una nuova forma di potere sulla vita basata sul controllo del tasso di riproduzione, della fertilità, della longevità, del tasso di mortalità, etc.. Questo potere si esercita sui corpi della popolazione attraverso meccanismi di regolarizzazione delle loro caratteristiche e funzioni biologiche connessi con la *regolazione* delle variabili relative all'ambiente abitato da una data popolazione.<sup>7</sup> Dunque, l'organizzazione dello spazio abitato corrisponde ad una forma indiretta di biopolitica. La strutturazione dello spazio è l'effetto della volontà politica di rendere tangibili i segni dell'ordine sociale. Uno spazio biopolitico è "controllato, catturato e sfruttato – ha a che fare con la circolazione dei soldi, la presenza di polizia, la normalizzazione delle forme di vita, lo sfruttamento della produttività, la repressione."(Negri *et alii* 2008). La biopolitica dello spazio, a differenza di altre forme di biopolitica descritte da Foucault che si attuano su macro aree (ad esempio, a livello nazionale), può operare anche su base locale.

Infatti, la biopolitica permette l'uso di tecnologie politiche atte a creare il consenso attraverso la produzione delle soggettività, determinando scelte non più autonome ma eterodirette, e agendo sulla popolazione prima che inizi il processo ufficiale di governo. Questa creazione di una mentalità diffusa (che stabilisce la norma e la consuetudine) come supporto alle tecniche più specifiche di governo politico è il nocciolo della *governmentalità*,<sup>8</sup> che permette di guidare e modellare l'insieme dei comportamenti possibili di individui o gruppi sociali, e che quindi rende la popolazione governabile (Sevilla Buitrago 2009). L'uso strumentale della pianificazione dei luoghi, che permette il controllo sociale non attraverso forme dirette (a volte anche violente) di disciplinamento, ma attraverso il condizionamento delle sue preferenze estetiche, delle sue inclinazioni politiche, e di consumo, è particolarmente evidente in luoghi specifici dello spazio abitato: le città. Nel momento in cui le tecnologie del potere, come la biopolitica, sono applicate alle popolazioni che abitano le città, la *governmentalità* prende forma nelle pratiche della vita quotidiana, pratiche materiali che inducono l'appropriazione dello spazio e lo rendono significante (Certeau 1984).

Oggi le città, in particolare le metropoli e le magalopoli, incarnano un nuovo tipo di politica in cui emerge in maniera preponderante la competizione per lo spazio, una competizione "spesso con contenuti specificatamente locali"(Carmosino & Gerardi 2008 : 20) ma che in realtà riecheggiano temi assolutamente globali. Queste città, assumono connotati molto diversi dall'immagine del locale descritta dalla geografia umanistica, eppure sono locali perchè presentano una consistenza materiale e una pertinenza spaziale che non permette di pensarle 'in astratto'. Sono nuove zone di frontiera in cui si incontrano, senza regole precise, abitanti di mondi molto diversi; infatti, mentre nel passato la frontiera era ai margini degli imperi (antichi o coloniali), la frontiera odierna è dentro le grandi città, e ne è, anzi, un elemento costitutivo, sia

---

<sup>6</sup> E' questo il caso delle istituzioni repressive ad esempio, della torture, ma anche delle pratiche religiose (Foucault 2003).

<sup>7</sup> Entrambe le forme di controllo funzionano grazie all'introduzione delle norma, cioè qualcosa che può essere applicato ai corpi che si vogliono disciplinare e alle popolazioni che si vogliono regolarizzare.

<sup>8</sup> Vedi infra.

per gli *outsider*, le minoranze, gli svantaggiati, sia per le istituzioni finanziarie e politiche e la nuova elite internazionale.

Le operazioni economiche di privatizzazione dello spazio pubblico, la sua militarizzazione che ha fatto dello spazio urbano un oggetto di sorveglianza, o le 'riqualificazioni' che implicano il trasferimento forzato dei vecchi abitanti verso aree più marginali<sup>9</sup> stanno profondamente influenzando il modo di abitare lo spazio, di percepire il locale e di costruire l'identità collettiva (Carmosino & Gerardi *op. cit.* : 24). Contemporaneamente "l'enormità dell'esperienza urbana, la presenza opprimente di architetture massicce e infrastrutture dense [...] hanno prodotto il dislocamento e l'alienazione di molti individui e comunità intere" (*Ibid.*).

Nelle città è in atto una de-nazionalizzazione crescente dei suoi abitanti (come gli outsiders, i lavoratori migranti o i giovani nelle area suburbane ...) e al contempo si sviluppa un tipo di razzismo e di esclusione dell'altro che spesso sfocia nella violenza fisica. Nell'ambito della sua esplorazione della biopolitica, Foucault descrive il razzismo come strumento di discriminazione tra ciò che deve 'vivere' (non solo in senso biologico ma anche culturale e sociale) e ciò che deve 'morire'. Il razzismo crea delle cesure nel *continuum* della specie umana determinando gerarchie e categorizzazioni. Inoltre, stabilisce una sorta di relazione di proporzionalità inversa tra la propria sopravvivenza (di nuovo, in molteplici sensi) e l'annientamento dell'altro, basata sull'idea che l'altro non è solo diverso ma anche una minaccia per la normalità di una popolazione (in termini di purezza, salute...). In una società normalizzata il razzismo, nelle sue molte manifestazioni e accezioni, è la condizione indispensabile che permette di 'eliminare' l'eccentrico. Questa volontà di esclusione e di cancellazione del diverso è oggi alimentata dall'evidenza che i grandi flussi umani, come le migrazioni, pur non essendo fenomeni di per sé 'nuovi', costituiscono uno degli elementi centrali nella formazione dello spazio globale. Dal momento, però, che la componente migratoria, costitutiva del processo di produzione dell'economia dell'informazione, non è vista come realmente appartenente ad essa, immigrazione ed etnicità sono confinate nella problematica categoria dell'*alterità*.

La definizione dell'altro, l'invenzione dello straniero, avviene attraverso molteplici processi (economici, culturali, legali...) tra cui anche i processi di pianificazione e organizzazione dei luoghi abitati. La biopolitica dello spazio, allora, non soltanto tesse le trame che definiscono i flussi di potere e le strutture di governo, ma si radica al livello soggettivo delle micro-politiche che operano per definire i confini, l'organizzazione e le modalità di controllo dei luoghi abitati.

### 3. Inclusione, cancellazione, esclusione

Le procedure, le strutture, i dispositivi, le norme, le procedure di organizzazione spaziale atte a materializzare l'altro in quanto tale, quindi a rendere corpo l'*alterità*, sono parte della governmentalità. Tuttavia poiché il potere non solo fluisce dagli apparati amministrativi verso la popolazione, ma è immanente ad ogni formazione sociale con differente incidenza e pervasività, l'organizzazione spaziale dei luoghi è il risultato sia del governo che delle micro-politiche le quali, spesso in forma spontanea e

---

<sup>9</sup> Marginale nel duplice senso di spazialmente distante dai centri decisionali, dalle infrastrutture di comunicazione, e dai mercati; e in termini politici, in quanto residuale e secondario nell'agenda nazionale e internazionale.

non pianificata, erodono, modificano, o interagiscono con la pianificazione urbanistica ufficiale.

Come descritto in precedenza, la regolamentazione della popolazione include numerose tecniche di previsione, misura, normazione e regolamentazione atte ad intervenire nella creazione della mentalità collettiva. L'altero, il diverso, l'estraneo è un elemento che eccede la norma (in senso statistico e giuridico) e su cui quindi è necessario intervenire per cancellarlo o ricondurlo all'interno del governabile. Ciò che è 'fuori luogo', lo straniero appunto, è fuori dai confini dell'immaginario, ed è fuori controllo; si stabiliscono luoghi deputati ad accogliere il dissonante, a ricondurlo nella norma, o ad escluderlo dalla società creando dei confini, materiali o immateriali, che stabiliscano l'appartenenza e la non appartenenza. L'insieme dei meccanismi di definizione e regolarizzazione sociale diretta o indiretta, su cui convergono governo e micro-politiche per il tramite dello spazio permettono di disegnare vere e proprie mappe di inclusione, indifferenza, esclusione, opposizione. Attraverso la collocazione spaziale della pratica quotidiana si determinano identità (locale) e alterità. I luoghi, dunque, lungi dall'essere omogenei e coerenti, si frammentano, creando strutture di appartenenza geo-culturale, e determinando i 'nostri' spazi e gli spazi 'degli altri' che, più o meno consapevolmente e ripetutamente, vengono frequentati o che si evita di frequentare. I modi di abitare lo spazio sono frutto e al contempo alimentano il riconoscimento dell'altro come fisicamente, spazialmente e, in ultima istanza, geograficamente distante da noi.

La distanza, quindi, non è soltanto creata attraverso i discorsi (*eterologia*) l'immaginario o i simboli, ma anche e prima di tutto attraverso le pratiche di potere (Best & Stüver 2008). Lo spazio abitato diventa uno spazio altamente *striato* (sezionato, analizzato, nominato, controllato, normato dagli abitanti stessi), per dirla con Deleuze e Guattari, uno spazio non più *liscio* che permette il movimento in molteplici direzioni senza impedimenti, ma uno spazio codificato, grigliato, in cui la possibilità di movimento è limitata (Deleuze & Guattari 2002). Queste striature sono il risultato delle tecniche che, attraverso la differenza spaziale, creano la differenza culturale o la amplificano fino a renderla a volte una distanza incolmabile.

Se da una parte la dislocazione spaziale degli individui e dei gruppi di individui è sempre stata conseguenza delle attività quotidiane (contadini in campagna, banchieri in città...), quello che, adottando un approccio Foucaultiano, si può osservare è che l'uso di tecniche di organizzazione spaziale per precisi finalità biopolitiche di controllo, gestione e classificazione della popolazione assume un peso molto rilevante nel mondo globale. L'uso strumentale e politicamente significativo della disposizione spaziale degli individui e dei gruppi sociali (come le forme di *displacement*, di inurbamento o di esodo...) avvengono all'interno di spazi significati, cioè di spazi carichi di senso, di simboli ma soprattutto densi dal punto di vista materiale, delle relazioni che permettono o che ostacolano, delle possibilità di accesso, delle strutture per la mobilità e la comunicazione.

Tutto ciò risulta oggi particolarmente evidente nelle grandi città con i loro quartieri 'etnici', i quartieri universitari, i quartieri dei migranti vicino le stazioni, i quartieri eleganti, i quartieri popolari, i quartieri operai, i porti etc. E' evidente infatti che lo spazio di una città non è uno spazio uniforme dal punto di vista abitativo; in esso si possono dare al contempo processi di segregazione (ovviamente con diversi gradi di

apertura, da veri e propri ghetti a semplici quartieri popolari) e spesso anche processi di auto-segregazione (nel caso delle *enclaves* o delle *gate-communities*)<sup>10</sup>, o anche processi di diaspora, di fuga, di selezione diretta e indiretta degli abitanti (attraverso magari il condizionamento del mercato immobiliare che stabilisce una selezione degli abitanti).<sup>11</sup> Modellare lo spazio urbano richiede la scelta (operata attraverso le 'tecnologie del dominio' ma anche le 'tecnologie del se') tra alternative spesso conflittuali, la cancellazione di quello che era presente prima, il risanamento di intere aree cittadine, la creazione di infrastrutture e la trasformazione di intere aree, come ad esempio la *gentrificazione* di vecchie periferie industriali, e la marginalizzazione di bassifondi. In questo processo di contemporaneo controllo (e auto-controllo) della popolazione e dello spazio abitato, le pratiche di esclusione dell'altro danno vita ad un'ampia quantità di ghetti informali. I 'ghetti' infatti si determinano attraverso ascrizioni di identità dall'esterno (quando non attraverso specifiche norme) da parte del 'noi' nei confronti dell'altro e tale convinzione di differenza è rafforzata proprio grazie alla segregazione spaziale e all'allontanamento che inevitabilmente produce il moltiplicarsi di percorsi di vita e storie parallele tra 'noi' e 'loro', ma non più comunicanti.

L'assetto spaziale della città riflette e rinforza o crea la struttura sociale determinando una tassonomia di gruppi più o meno caratterizzati il cui senso di appartenenza ad una certo luogo si rinforza attraverso la frequentazione, e a volte la segregazione in quel luogo stesso, fino a creare ex-novo dei gruppi sociali e delle vere e proprie comunità. L'immagine dell'altro è rafforzata proprio attraverso tecniche o procedure non scritte di distanziamento e di differenziazione spaziale. Lo straniero, l'altro *par excellence*, sia esso uno straniero 'geografico' o uno straniero 'morale' abita una determinata frazione di spazio, che spesso condivide con altri a lui apparentemente simili: questo spazio diventa dunque, per chi ne è fuori, uno spazio estraneo, incontrollato/incontrollabile, dunque insicuro (le *banlieues*, gli *slums*...), uno spazio marginalizzato e infine dimenticato.

### Conclusioni

L'immagine dei luoghi come spazi coerenti e chiusi richiede oggi un ripensamento perchè le pratiche della vita quotidiana impongono una condivisione degli spazi e dei luoghi degli 'altri' in cui la biopolitica si materializza. L'arrivo del nuovo e dell'altro richiede l'elaborazione di una nuova idea di luogo e di locale in grado di interpretare l'uso politico delle forme di regolazione dei corpi nello spazio e la creazione delle identità attraverso la pianificazione della città.

Le pratiche spaziali possono aiutare, secondo Arturo Escobar, a creare, nel grande e generale movimento di flussi umani e materiali indotto dalla globalizzazione, 'identità transnazionali non diasporiche' (Escobar 2001 : 6) attraverso un radicamento locale che non ha niente di atavico ma che ha a che fare con la nostra pratica spaziale

---

<sup>10</sup> Un gruppo che desidera vivere insieme volontariamente, infatti, non è ghettizzato, ne' trattato ingiustamente quanto gli si permette di farlo.

<sup>11</sup> Una crescente attenzione si concentra oggi sulle conseguenze della produzione sociale dello spazio in termini di giustizia sociale e di equità distributiva, analizzando in che modo la geografia dell'ingiustizia ha un impatto sui gruppi sociali e le loro opportunità. Coloro che hanno il potere di produrre lo spazio fisico sono, infatti, ugualmente investiti del potere di perpetuare l'ingiustizia o creare spazi di giustizia.

quotidiana (Escobar *op. cit.* : 2). Questo permette di comprendere come la frequentazione quotidiana di uno spazio abitato sia un elemento centrale nell'emergere di appartenenze inedite e di nuove alterità e al contempo come le identità dei luoghi siano soggette ad un costante e inesorabile processo di revisione. Proprio perchè coloro che le definiscono, gli abitanti, cambiano costantemente.

Tutto ciò può avvenire dove emergono, accanto alle classiche forme di politica istituzionale, anche una vasta gamma di pratiche politiche non-istituzionali, spesso invisibili nello spazio della politica istituzionale. Si tratta di pratiche politiche locali, ma completamente diverse dalle forme scioviniste di politica territoriale così popolari in tanta propaganda politica. Attraverso di esse, il locale si rivela per ciò che effettivamente è: un locale fatto di *località* connesse tra di loro nello spazio globale, sia in termini di prossimità spaziale, sia in termini di affinità identitarie, sia in termini di possibilità di connessione infrastrutturali e virtuali, attraverso una serie di dinamiche di transizioni e di reti transfrontaliere.

### Riferimenti bibliografici

- Allen, J. (2003). *Lost Geographies of Power*, Blackwell, Oxford.
- Appadurai, A. (1998). *Modernity at large: cultural dimension of globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis (MN).
- Augé, M. (1992). *Non-Lieux, Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, Paris.
- Best, U. & Stüver, A. (2008). 'The Politics of Place: Critical of Spatial Identities and Critical Spatial Identities', in International Critical Geography Groups, *For Alternative 21<sup>st</sup> century geographies. 2<sup>nd</sup> International Critical geography conference*, Taegu University, [www.econgeog.misc.hitu.ac.jp/icgg/intl\\_mtgs/taeguprogram.html](http://www.econgeog.misc.hitu.ac.jp/icgg/intl_mtgs/taeguprogram.html), visitato Maggio 2008
- Carmosino, G. (2008). "Città visibili. Intervista ad Antonietta Mazzette", *Carta*, n.5, feb 2008.
- Carmosino, G. & Gerardi C. (2008). "Città visibili. Intervista a Saskia Sassendi", *Carta*, n.5, feb 2008.
- Certeau, M. de (1984). *The practice of everyday life*, University of California Press, Berkeley (CA).
- Deleuze, G. (2002). *Foucault*, Cronopio, Napoli
- Deleuze, G. & Guattari F. (2002). *A thousand plateaus; capitalism and schizophrenia*, University of Minnesota Press, Minneapolis (or.ed. *Mille Plateaux*, 1980).
- Elden, S. (2010). "Land, Terrain, Territory", *Progress in Human Geography*. <http://phg.sagepub.com/content/early/2010/04/21/0309132510362603.abstrac>  
‡ Visitato Agosto 2011
- Escobar, A. (2001). "Culture sits in places: reflections on globalism and subaltern strategies of localization", *Political geography*, vol.20, n.2.
- Flyvbjerg, B. (1988). "Habermas and Foucault: thinkers for civil society?", *British Journal of Sociology*, issue 49, n.2, June 1988.

- Foucault, M (1988) "Technologies of the self", in L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (eds) *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault, M. (1991). "Governmentality", in G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, University of Chicago Press, Chicago (IL).
- Foucault, M. (2003). *Society must be defended. Lectures at the Collège de France, 1975-76*, Picador, New York.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York (ed. or 1973)
- Genel, K. (2004). "Le biopouvoir chez Foucault et Agamben", *Methodos*, 4.  
<http://methodos.revues.org/document131.html> Visitado Agosto 2011.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*, Stanford University Press, Stanford.
- Gutman, H. & Hutton, P. H. (eds) (1988). *A Seminar with Michel Foucault*, The University of Massachusetts Press, Amherst (MA) (ed. or. 1982)
- Harvey, D. (1989). *The conditions of postmodernity*, Basil Blackwell, Oxford, 1989
- Lemke, T. (2000). "Foucault, Governmentality, and Critique", articolo presentato alla conferenza *Rethinking Marxism*, University of Amherst (MA), September 21-24.
- Murdoc, J. (2006). *Post-structuralist geography*, Sage, London.
- Negri, A., C. Petcou, D. Petrescu, A. Querrien (2008). "What makes a biopolitical space? A discussion with Toni Negri", *Multitudes* 31.
- Sevilla Buitrago, A. (2009). "Missing Biopolitics: governance vs. governmentality in the management of the neighborhood movement in Madrid", articolo presentato alla conferenza *City Future*, 4-6 giugno 2009, Madrid.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self* Cambridge University Press, Cambridge MA.
- Taylor, C. (1992). *The ethic of authenticity* Harvard University Press, Harvard.
- Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries* Duke University Press, Durham.
- Tuan, Y. F. (2003). *Space and Place. The perspective of Experience*, University of Minnesota Press, Minneapolis (MN), (ed. or. 1977)

**NOTE SUR L'AUTEUR**

University: Scuola Superiore Sant'Anna, Piazza Martiri della Libertà 33, 56127, Pisa, Italy

Home: Via Silvestri 7, 56125, Pisa, Italy

+39 338 3858424

[chiara.certoma@sssup.it](mailto:chiara.certoma@sssup.it)

[http://www.sssup.it/context.jsp?ID\\_LINK=1259&area=91](http://www.sssup.it/context.jsp?ID_LINK=1259&area=91)

## CHAPITRE 18. ESPOROS DO NOVO MUNDO: “GABRIELA, CRAVO E CANELA” EM PORTUGAL E A VISÃO EDÊNICA DO BRASIL

Roque PINTO

Doutor em Antropologia/Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

**Resumo:** Com a exibição da telenovela brasileira “Gabriela”, adaptação do romance “Gabriela, Cravo e Canela” de Jorge Amado, Portugal experimenta, no ano de 1977, um novo paradigma midiático, que seria o agente de alterações significativas no cotidiano e no imaginário português. No bojo das mudanças políticas e sociais advindas com a Revolução dos Cravos, “Gabriela” se relacionava com o próprio *momentum* de abertura política e aquisição de novos padrões de consumo no país. A empatia instantânea de Portugal com a obra em pode ser creditada em parte ao reconhecimento de si próprio na televisão através das lentes de um outro próximo – o Brasil – dotado de similitudes e coincidências míticas, históricas, imagéticas e identitárias, plasmadas pelo idioma comum. Simultaneamente síntese das “raças míticas” fundadoras do Brasil, “Gabriela” é paradigmática como a aclamação da mestiçagem e corporificação das relações multifoliadas de poder entre gêneros, tendo-se como plano de fundo um imaginário sobre o Brasil marcado pela sexualidade. Pretende aqui, pois, avaliar os fluxos de significados no âmbito de uma economia cultural global, especialmente no contexto das comunidades de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** “Gabriela, Cravo e Canela”, Localidade, Telenovela, Portugal, Brasil, Globalização

**Abstract:** With the broadcasting of the Brazilian soap opera “Gabriela”, an adaptation of the novel “Gabriela, Clove and Cinnamon” by Jorge Amado, Portugal experienced in 1977 a new mediatic paradigm, which is the agent of significant changes in Portuguese daily life and imaginary. Amid the political and social changes stemming from the Carnation Revolution, “Gabriela” was related to their own momentum of political opening and acquisition of new patterns of consumption in the country. The instant empathy with the work in Portugal can be credited in part to the recognition of himself on television through the lens of an otherness - Brazil – that has similarities and mythical, historical and identity coincidences, shaped by common language. Synthesis of the “mythical races” that founder of Brazil, “Gabriela” is the paradigmatic as the miscegenation acclaim and the embodiment of and multiform relations of power between genders, taking as an imaginary background on Brazil marked by sexuality. Thus, this text intends to evaluate the flow of meaning in the context range of a global cultural economy, especially in the ambit of Portuguese-speaking communities.

: “Gabriela, Clove and Cinnamon”, Locality, Soap Opera, Portugal, Brazil, Globalization

**Resumen:** Con la exhibición de la telenovela brasileña “Gabriela”, una adaptación de la novela “Gabriela, Cravo e Canela de Jorge Amado, Portugal ha experimentado, en 1977, un nuevo paradigma en los medios de comunicación, y que sería el agente de cambios significativos en la vida cotidiana y en el imaginario portugués. En el contexto de los cambios políticos y sociales derivados de la Revolución de los Claveles, “Gabriela” se ha conectado con el propio impulso de apertura política y de la adquisición de nuevos patrones de consumo en el país. De ese modo, la empatía instantánea de Portugal con la telenovela puede ser parcialmente acreditada con el reconocimiento del propio público portugués en la pantalla, a través de la lente de un “otro” cercano (Brasil), de que comparte similitudes y coincidencias míticas, históricas y identitarias, moldeadas por el lenguaje común. Síntesis de las “razas míticas” fundadoras de un Brasil idealizado, “Gabriela” es paradigmática como el elogio del mestizaje y corporificación de relaciones multifoliadas de poder entre géneros, teniendo como fondo el imaginario sobre Brasil marcado por la sexualidad. Nuestra intención, por lo tanto, para evaluar el flujo de significado en el contexto de una economía cultural global, especialmente en el ámbito de las comunidades de habla portuguesa.

**Palabras clave:** “Gabriela, Clavo y Canela”, Localidad, Telenovela, Portugal, Brasil, globalización.

### 1. Introdução

Pretende-se aqui refletir sobre um fenômeno notável relativo aos fluxos midiáticos globais que se deu em sentido inverso à emulação neo-imperialista marcada pela idéia de centro-periferia. Trata-se do grande êxito da telenovela brasileira *Gabriela, Cravo e Canela* em Portugal.

A importância de “Gabriela” se torna ainda mais destacada, dentre outros motivos, pelo fato de a telenovela ter sido exibida no ano 1977, portanto, no âmbito de uma circulação midiática muito mais limitada comparativamente ao momento atual. E, sobretudo, porque a obra transborda os limites da televisão e embebe todo um novo estilo de vida que estaria em gestação naquele país, abrindo caminho para uma profusão de produtos televisivos e musicais de origem brasileira a abarcar uma significativa fatia de mercado no âmbito português.

É dentro desse contexto, refletindo sobre o fluxo de significados que envolvem a idéia de Brasil, especialmente na triangulação entre as porções de América, Europa e África que se pretende contribuir para as investigações sobre os estudos relativos aos fluxos contemporâneos que impingem, particularmente, no eixo atlântico lusófono<sup>1</sup>.

### 2. O Brasil na cartografia global de lugares imaginados

Desde seu nascedouro como colônia portuguesa que o Brasil inspira um imaginário edênico atrelado à ideia de uma sensualidade atávica. Nesse sentido é emblemática a própria carta-testemunho fundacional de Pero Vaz de Caminha, particularmente no célebre trecho em que este descreve e compara as partes públicas de uma índia:

[...]E uma daquelas moças era toda tingida, debaixo acima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. (Cortês 1994)

As descrições dos cronistas seiscentistas, à guisa de Gandavo e Frei Vicente do Salvador e, no século seguinte, Rocha Pita, com sua História da América Portuguesa, representam um *continuum* desta imagem do Brasil como a visão do Paraíso – para usar uma conhecida expressão de Sérgio Buarque de Hollanda (Buarque de Hollanda 1994 e 1995a; Carvalho 2006).

A partir de uma forte inspiração romântica essa mesma imagem será re-apropriada no século XIX pela intelectualidade brasileira, como a evocação de um Brasil “autêntico e profundo”, e que vai ter importantes repercussões em instituições de prestígio à época, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (Pinto 2010).

Assim, a ideia de Brasil como natureza e paisagem, isto é, como um mundo simultaneamente selvático, telúrico e incivilizado, perpassa o imaginário medieval e vai impingir na própria formação histórica da consciência nacional, alimentando um

---

<sup>1</sup> O termo “lusófono” aqui se refere estritamente a falantes de língua portuguesa, uma vez que se concebe que a idéia de “lusofonia”, usada nos termos de uma “comunidade fraterna dos países de língua portuguesa” não só carece de um sentido empírico, como também reflete, veladamente ou não, uma espécie de continuidade extemporânea do colonialismo português por outros meios.

ferrenho debate – marcado pelo evolucionismo, positivismo e pelas teorias racialistas – sobre a própria viabilidade do Brasil enquanto nação e país (Skidmore 1994).

Modernamente, a figuração do Brasil-paisagem não só repercute na formação da sua imagem turística internacional como, num nível mais profundo, influirá na própria noção do país como “terra de ninguém” (Chauí 2000), reforçando a “necessidade de conquista das suas fronteiras” (Buarque de Hollanda 1995b; Wegner 2000), até mesmo no tardio século XX, especialmente nas regiões da Amazônia e do Brasil Central. Inclusive no sul da Bahia, ambiência donde se forja a Gabriela de Jorge Amado, com o elogio do “domínio do homem sobre a natureza” no contexto da expansão da lavoura cacaueteira sobre a Mata Atlântica nativa, reiterado pelo próprio autor em obras como *Cacau e Terras do Sem-Fim*.

Embora a idéia de Brasil como paisagem tenham múltiplos desdobramentos, o que mais interessa aqui é a configuração de um imaginário que vincula a vida social brasileira à sensualidade exacerbada, numa relação biunívoca entre o selvático e a sexualidade.

De fato, se na visão medieval o *Mundus Novus* representaria, por um lado, uma espécie de éden extemporâneo, onde não haveria o mal porque seus habitantes sequer conheciam-no, por outro, também significaria, especialmente para a igreja, um mundo de lascívia e perdição:

A infernalização da colônia e sua inserção no conjunto dos mitos edênicos elaborados pelos europeus caminharam juntas. Céu e Inferno se alternavam no horizonte do colonizador [...]. Durante todo o processo de colonização desenvolveu-se, pois, uma justificação ideológica ancorada na Fé e na sua negação, utilizando e reelaborando as imagens do Céu, do Inferno e do Purgatório. (Souza 1990 : 85).

Com efeito, Frei Vicente do Salvador, autor da primeira história do Brasil, escrita em 1627, assim se refere à mudança do nome das novas terras conquistadas, de “Terra de Santa Cruz” para “Brasil” (Carvalho 2000):

Porém, como o demônio com o sinal da cruz perdeu todo o domínio que tinha sobre os homens, receando perder também o muito que tinha em os desta terra, trabalhou que se esquecesse o primeiro nome [Terra de Santa Cruz] e lhe ficasse o de Brasil, por causa de um pau assim chamado de cor abrasada e vermelha com que tingem panos, do qual há muito, nesta terra, como que importava mais o nome de um pau com que tingem panos do que o daquele divino pau, que deu tinta e virtude a todos os sacramentos da Igreja [...]. (Salvador 1982 : 57).

Assim, tanto da perspectiva da “terra sem males” quanto da “terra dos pecados”, era central a idéia de uma sexualidade atávica, ou como uma “atitude natural” – tal qual retratada na pintura paisagística holandesa no Brasil setecentista (Pesavento, 2004) – ou como uma tentação demoníaca, como ilustra praticamente toda a literatura religiosa do Brasil Colônia.

É, pois, recorrente a idéia de que o Brasil originou-se de uma “colônia sexualmente intoxicada” (Vainfas 1989 : 65), cujas mulheres, no dizer de Gilberto Freyre (1998 [1933] : 8), “por qualquer bugiganga ou caco de espelho estavam se entregando, de pernas abertas, aos ‘caraíbas’ gulosos de mulher”. Uma sociedade marcada pela “embriaguez sexual” derivada, por um lado, da “ausência completa ou praticamente completa [...] de qualquer orgulho de raça” dos portugueses e da sua

suposta propensão à “miscibilidade com outras raças”, e por outro, por um projeto lusitano de ocupação e exploração territorial até certo ponto definido, mas que carecia de uma densidade demográfica para ser efetivado (Vainfas 1999).

Nesse sentido, Paulo Prado dirá, na década de 1920, que de tantos excessos sexuais e vícios da multiplicação das “uniões de pura animalidade”, “no Brasil a tristeza sucedeu à intensa vida sexual do colono, desviada para as perversões eróticas, e de um fundo acentuadamente atávico” (Prado 1997 [1929] : 121):

A história do Brasil é o desenvolvimento desordenado dessas obsessões [sexuais] subjungando o espírito e o corpo de suas vítimas. Para o erotismo exagerado contribuíram como cúmplices três fatores: o clima, a terra, a mulher indígena ou a escrava africana. Na terra virgem tudo incitava ao culto do vício sexual... Desses excessos de vida sensual ficaram traços indelévels no caráter brasileiro. (*op. cit.* : 120).

Segundo este autor, no Brasil “a hiperestesia sexual evitou a segregação do elemento africano, como se deu nos Estados Unidos, dominados pelos preconceitos das antipatias raciais. Aqui a luxúria e o desleixo social aproximaram e reuniram as raças” (*op. cit.*: 188).

Partindo de premissas semelhantes, Gilberto Freyre iria recentralizar e atualizar a questão da sexualidade, especialmente no âmbito da miscigenação entre senhores e escravos, no contexto da “Casa Grande & Senzala” (Freyre 1998 [1933]), mas chegando a conclusões opostas às de Prado: essa mescla racial seria precisamente o lastro para a conformação da “civilização brasileira” e sua conseqüente contribuição para o mundo (Freyre 1971; Motta 2000; Pallares-Burke 2005).

Desse modo, segundo Ortiz, com Gilberto Freyre a mestiçagem deixa de ser um problema para transformar-se num pilar fundamental da arquitetura da brasilidade, celebrada ritualmente no cotidiano e em eventos como o carnaval e o futebol. Assim, “o que era mestiço torna-se nacional” e “Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade.” (Ortiz 1986 : 41-42).

Esse simbolismo evocaria, no entanto, uma imagem de Brasil não romantizada, mas sim fetichizada, marcada pela presença do corpo negro diluído na sua genética, mas potencializado numa suposta animalidade sexual domesticada pelos séculos de escravagismo: “o bom senso popular e a sabedoria folclórica continuam a acreditar na mulata diabólica, superexcitada por natureza [...]. Por essa superexcitação, verdadeira ou não, de sexo, a mulata é procurada pelos que desejam colher do amor físico os extremos de gozo, e não apenas o comum.” (Freyre 1998 : 602).

Este é o plano de fundo do imaginário em que se desenhará a imagem de *Gabriela*, de modo que o filme, a telenovela, o livro, a personagem e seus desdobramentos imagéticos e sociológicos representariam um prolongamento dessa idéia mais ou menos difusa de entrega desenfreada aos desejos carnis. E que, por seu turno, seria o reflexo de um mundo incivilizado (ou dotado de uma “civilidade incompleta”) no sentido elisiano (Elias 1993; 1994), um lugar onde a “evolução dos costumes” não produzira um padrão de autocontrole suficientemente forte para conter a espontaneidade dos gestos, afetos e, sobretudo, da fisiologia humana. Nesse sentido a própria personagem significaria um tipo de sujeito moral maussiano, metáfora e metonímia (Leach 2009) de uma idealização de Brasil e de seu suposto modelo de convivialidade.

### 3. Um projeto civilizacional

No romance “Gabriela, Cravo e Canela”, de Jorge Amado (2000), a relação que se estabelece entre os principais personagens da trama – Nacib e Gabriela – denota um padrão multifoliado e que continuamente muda de orientação: ora se vê uma relação laboral, ora familiar, ora de amizade, ora de galanteio e paixão:

Nunca fizera um negócio tão vantajoso como ao contratar Gabriela no mercado de escravos. Quem diria ser ela tão competente cozinheira, quem diria esconder-se sob trapos sujos tanta graça e formosura, corpo tão quente, braços de carinho, perfume de cravo a tontear?... (Amado 2000 : 164).

Tempo bom, meses de vida alegre, de carne satisfeita, boa mesa, succulenta; de alma contente, cama de felizardo. [...] Como arranjava tempo e forças para lavar a roupa, arrumar a casa – tão limpa nunca estivera! –, cozinhar os tabuleiros para o bar, almoço e jantar para Nacib? Sem falar que à noite estava fresca e descansada, úmida de desejo, não se dando apenas mas tomando dele, jamais farta, sonolenta ou saciada. (*op. cit.* : 165-166).

Nesse sentido, a personagem sofre uma exploração múltipla e invisível, embora tal perspectiva não seja adotada na obra, a despeito de o seu patrão ser, simultaneamente, seu amante e provedor, e de tirar proveito da sua presença no bar para aumentar seus lucros. De fato, no romance os homens da cidade vão ao bar Vesúvio com a intenção de ver, conversar, tocar e inclusive fazer propostas sexuais para Gabriela. E Nacib, embora enciumado, a mantém no seu negócio porque lhe é rentável (*op. cit.* : 166-167).

Ademais de um modelo relacional, Gabriela pode ser pensada também como a corporificação da “democracia racial”, simultaneamente emblema de uma pretensa harmonia social brasileira, baseada em arranjos de “cordialidade” entre desiguais – que seria o reflexo de uma ideologia do mascaramento das tensões (raciais, de classe e de gênero) – e de sua superação pela via da sensualidade (Vale de Almeida 2004).

Com efeito, essa espécie de *Brazilian way of life*, marcado pela afabilidade das relações sociais engendradas no âmbito de uma balança de poder altamente desequilibrada, já foi exaltada como a grande contribuição brasileira para um virtual projeto civilizador pós-colonial, especialmente a partir da agenda teórica do “lusotropicalismo” de Gilberto Freyre (Silva 1995), embora logo denunciada como uma ideologia de encobrimento da realidade social, particularmente pelos especialistas das questões raciais (Moura 1988)<sup>2</sup>.

É sintomático, portanto que, sobretudo depois de Gilberto Freyre e de seus desdobramentos teóricos, o Brasil pense a si próprio – desde intelectuais

---

<sup>2</sup> A questão racial é um elemento-chave para compreender a complexidade social brasileira, tanto em termos das elaborações teóricas – presente nas reflexões sobre a própria viabilidade do Brasil enquanto “nação” e “país” desde pelo menos 200 anos – quanto ao nível das relações concretas e cotidianas. Sendo impossível aqui glosar a complexa genealogia das idéias racistas/racialistas que foram fundamentais para a construção de uma identidade nacional brasileira (Skidmore 1994), vale ao menos registrar que, num *continuum* do pensamento social brasileiro, considerando nomes como Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Viana Moog e Darcy Ribeiro, entre outros, tem-se um espectro donde se verifica desde o darwinismo social e o racismo científico adaptados até um culturalismo radical e um anti-racismo que culminará com a emergência da idéia de “democracia racial”, relacionada tanto ao elogio da brasilidade (à direita do espectro político) quanto ao mascaramento de uma realidade racista (à esquerda deste).

conservadores, à mídia hegemônica e ao senso comum – como “o grande modelo de convivência harmônica entre raças”, um cadinho social que ao misturar e assimilar historicamente suas “três raças míticas” (o branco, o negro e o índio) produziu uma singularidade cultural distintiva (Fry 2005) que seria o estribo da “civilização brasileira”, e seu modelo relacional, um “exemplo para o mundo”.

Nesse sentido não é casual que, no romance, Gabriela seja descrita como uma mulata, uma mestiça, sabendo-se que a literatura brasileira elabora, desde o naturalismo/realismo ao modernismo regionalista (onde os críticos literários situam a obra de Amado), a psicologia dos seus personagens de acordo com o complexo espectro racial brasileiro. Assim, sendo Gabriela uma mulata, haveria uma relação biunívoca e teleológica entre sua “raça” e sua conduta hedonista e infantilizada.

É o próprio Amado quem sinaliza para a idéia de que Gabriela seria, para além de um personagem, uma espécie de matriz representacional da brasilidade ao intitular o quarto capítulo do livro de: “O Luar de Gabriela: talvez uma criança, ou um povo, quem sabe?” (Amado *op. cit.* : 239). Desse modo, a inocência, a pureza, a sensualidade/sexualidade e o hedonismo inconseqüente seriam mesmo as marcas inatas de um povo sintetizado na personagem.

E, nesse sentido, Gabriela representaria, a seu modo, um projeto civilizacional baseado num híbrido pós-colonial (Vale de Almeida, 2004), representativo da especificidade brasileira – sendo ela própria um “híbrido racial” –, na medida em que emblematiza não o herói colonizador e extraordinário que rompe com um mundo anterior para construir outro à sua vontade e glória, ao modo dos monarcas ibéricos ou dos coronéis sul-baianos, por exemplo, mas sim a anti-heroína humilde e mundana, que vai “civilizando” à medida que tece e dá sentido a tramas relacionais aparentemente inconciliáveis.

### 3. “O Brasil é uma vénus fértil”: Gabriela em Portugal

No dia 8 de novembro de 2004, depois de 27 anos<sup>3</sup>, Gabriela voltava, pela primeira vez em cores, a ocupar a programação televisiva em Portugal. No episódio de re-estrela, transmitida pela SIC, a telenovela liderou a audiência no horário vespertino, obtendo uma média de 44% do *share* (Havas Media/Media Planning Group 2004).

O sucesso da reprise de Gabriela bem ilustra o que significou sua primeira aparição no contexto português, não só por ser um gênero midiático até então inexistente no país, como também porque, pela primeira vez, se via na televisão um universo social simultaneamente exótico e familiar:

O Portugal que via televisão parou para ver esta coisa nova que dava todos os dias à hora do jantar: o novo hábito ou ritual de ver a telenovela estabeleceu-se mais depressa do que qualquer outro nas últimas décadas. Quem não tinha televisão em casa juntava-se nos cafés ou tascas; e até as pessoas importantes, como os deputados - a Assembleia da República! -, interrompiam o trabalho pela nação para se juntarem à multidão separada que assistia aos episódios, aliás capítulos, e conhecia e aprendia, também pela primeira vez, esse orgulho quente que é o português falado no Brasil. [...] O navio torna-viagem trazia agora outro néctar de além-Atlântico. A Gabriela era o novo ouro, os novos diamantes, o novo pau-brasil, o novo samba: o Brasil é uma vénus fértil, chegava agora a vez de nos presentear com o melhor da sua televisão. (Torres 2001).

<sup>3</sup> Gabriela estreou em Portugal no dia 16 de maio de 1977, transmitida pela emissora RTP1, sendo exibida até novembro daquele mesmo ano.

A empatia instantânea de Portugal com a telenovela se dá não só pela descoberta de uma complexa indústria cultural em língua portuguesa, como também pelo reconhecimento, por parte do público português, de si próprio na televisão, através das lentes de um outro próximo, dotado de similitudes e coincidências míticas, históricas, imagéticas e identitárias, plasmadas pelo mesmo idioma.

Se, por um lado, Gabriela representou um êxito de audiência ímpar por conta dos seus próprios méritos técnicos e de conteúdo, por outro, a telenovela foi beneficiada pelo contexto histórico em que Portugal se encontrava quando da sua exibição, de modo que a ambiência de modernização e redemocratização acabou por influenciar o modo como a obra foi apreendida:

No momento da exibição da Gabriela, a expansão da indústria cultural e de conteúdos brasileira é percebida como um factor de reforço da identidade, ao recuperar tanto elementos da história colonial (colonização e emigração portuguesa para o Brasil) como elementos da história recente de Portugal. [...] A exibição da telenovela Gabriela, Cravo e Canela alfabetizou [Portugal] num novo género e numa nova estética, após quarenta anos de ditadura propagandística e dois anos de revolução manipuladora televisiva. (Cunha 2003 : 69).

A “gabrielomania”, que transformaria Portugal num “país televisivo” (Cunha, 2004), veio a contribuir para a formatação de um novo estilo de vida feminino português, marcadamente consumista e urbano – embora Gabriela seja considerada uma novela rural no contexto brasileiro –, e com especial incidência sobre a sexualidade, numa interpenetração entre a ficção e a experimentação da realidade:

Um primeiro [indício de mudanças comportamentais] é a adopção de novos ritmos domésticos pautados pelos horários de exibição; um outro indício é a interrelação entre novas propostas de consumo — como os refrigerantes Pepsi e Coca-Cola, os êxitos da trilha sonora ou tipo de penteados femininos — e a telenovela; um terceiro indício de alteração manifesta-se nos constrangimentos, nas surpresas ou nas expectativas perante a visualização de novas formas de sensualidade e sexualidade. Nesta perspectiva, Gabriela teve um papel importante ao dar a ver as relações de poder existentes não só entre as classes sociais como, no interior destas classes, entre homem/mulher, nomeadamente no casamento e na sexualidade. (Cunha *op. cit.* : 70)

É notável que essa espécie de tele-realidade em que Portugal emergiu – coincidente com o momento de transição democrática que culminaria com sua inserção na União Europeia em 1985 – deu-se através de uma alteridade peculiar. O portal de entrada do *Brave New World* midiático lusitano foi construído não por uma produção vinda da Europa do norte, como seria de se supor, considerando a forte clivagem norte-sul no continente, mas por uma obra produzida numa ex-colônia, ainda que goze de um status diferenciado no imaginário português em relação às suas ex-possessões africanas.

É nesse sentido que se tem a especificidade do lugar-Brasil no imaginário português, “o lugar de todas as projecções identitárias; genéricas umas (a alteridade exótica, a tropicalidade, a alteridade sensual - todas mercantilizáveis), especificamente portuguesas, outras (a comprovação da grandiosidade dos descobrimentos, do luso-tropicalismo, o ‘filho’ que cumprirá o que o ‘pai’ não foi)” (Vale de Almeida 2004).

Desse modo, ter-se-ia que o Brasil, ou melhor, certa representação de Brasil, funcionaria como um espelho, um *duplo* português, no sentido de uma projeção simultaneamente deslocada para um remoto passado de conquistas gloriosas e para um futuro de promessas igualmente grandiosas que, embora singre seu próprio destino, seguiria contendo em si os genes e os moldes do pai – e, portanto, não deixaria de ser de algum modo uma extensão simbólica deste.

Esta proximidade no campo simbólico conecta-se, também, com uma certa convergência no plano geoeconômico global, apontando para o fato de que Portugal, ao se inscrever na heteróclita semi-periferia da economia-mundo, representando o “Sul do Norte” e o “Norte do Sul” (Santos 1999 : 22), estaria numa posição menos contrastante em relação ao Brasil do que estariam outras ex-metrópoles européias em relação às suas ex-colônias, favorecendo a circulação de ícones midiáticos nesta porção específica do sistema-mundo (Ianni 1998; Arrighi 2003), orientada por uma dinâmica imagética de triangulação luso-atlântica entre um “mundo sem fronteiras” (Scherer 1997 : 115), um *continuum* das “expansões marítimas do século XV” (Batista Jr. 1997 : 297) e uma globalização como mito (Hirst e Thompson 1998).

### 5. O paradoxo de Gabriela

As imagens de Ilhéus e de sua Gabriela circularam, especialmente no contexto das comunidades de língua portuguesa, como um ícone de brasilidade que surtiu um efeito reflexivo no Portugal contemporâneo, ressoando inclusive em África, nomeadamente em obras angolanas contemporâneas, como nos romances *Predadores*, de Pepetela (2005 : 29-32), ou *Baía dos Tigres*, de Pedro Rosa Mendes (2001 : 227-228), verificando-se, assim, um itinerário imagético plasmado no mundo lusófono que é mediado por alteridades que trafegam dentro de paisagens ideológicas e midiáticas, num jogo fluido de aproximação e distanciamento (Appadurai 1991, 1995).

Nesse sentido, se Gabriela pode ser pensada como o reflexo de uma espécie de projeto civilizatório universalizante, especialmente na perspectiva do imaginário português, a ambiência donde se desenrola o enredo na obra original e nos seus desdobramentos midiáticos, a cidade de Ilhéus, apresenta características peculiares, não só para o mundo lusitano, como mesmo para o próprio Brasil: o universo social do cacau e o fausto dele derivado, circunscrito à região sul do Estado da Bahia, com as disputas intestinas dos seus baronetes e suas clivagens sociais, a circularidade relacional de uma cidade pequena, tudo isso parece um tanto deslocado no contexto de um país que se industrializa e se urbaniza rapidamente e onde os laços vicinais, familiares e comunais se esgarçam a passos largos. Nesse sentido, é paradoxal que a universalidade (enquanto projeto e ideologia) de Gabriela advenha da localidade extrema que a fundeia (Ilhéus) e da própria hibridização (brasileira) que a constitui (Vale de Almeida 2004).

Contudo, a interpenetração entre a ficção e a vida social possibilita a cabotagem desses fluxos de significados, reiterando a importância da literatura como criadora de narrativas de identidade (Rushdie 1991; Sommer 1993), permitindo assim que Gabriela – obra, ícone e personagem – possa ser pensada, para além de um mero fractal da moderna lógica econômico-midiática, como mais uma florescência dentro da complexa

história luso-brasileira, marcada pelo que Bastide (1972) chamou, noutra contexto, de uma continuidade descontínua.

### Referências

- Amado, J. (2000 [1958]). *Gabriela, Cravo e Canela*. 83<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, São Paulo.
- Appadurai, A. (1991). Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: Fox, R. (Ed.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fe: School of American Research Press : 191-210.
- Appadurai, A. (1995). The Production of Locality. In: Fardon, R. (ed.). *Counterworks: Managing the Diversity of Knowledge*. London: Routledge : 204-225.
- Arrighi, G. (2003). Globalização e Macrossociologia Histórica. *Revista de Sociologia e Política*, n. 20 : 13-23.
- Bastide, R. (1972). Sobre o romancista Jorge Amado. In: Amado, J. (1972). *Jorge Amado, povo e terra*. São Paulo: Martins : 39-69.
- Batista Jr., P. N. (1997). A cortina de fumaça da “globalização”. *Economia Aplicada*, São Paulo, vol. 1, n. 2. P. 297 – 307.
- Buarque de Hollanda, S. (1994 [1959]). *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e na colonização do Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Buarque de Hollanda, S. (1995a [1936]). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Buarque de Hollanda, S. (1995b [1957]). *Caminhos e Fronteiras*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Carvalho, J. M. de (2000). The Edenic Motif in the Brazilian Social Imaginary. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. N. Especial 1 : 111-128.
- Carvalho, J. M. de. (2006). Brasil, Brazil: sonhos e frustrações. Colegio de México. <http://shial.colmex.mx/textos/JoseMurilo.pdf>
- Chauí, M. (2000). *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Cortês, J. (1994). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. 3. ed., Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Cunha, I. F. (2003). A Revolução da Gabriela: o ano de 1977 em Portugal. *Cadernos Pagu*, n. 21, p.39-73.
- Cunha, I. F. (2004). Telenovela e Revolução: o ano de 1977 em Portugal. *Lusotopie*, p. 223-239.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador - vol. 2: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador - vol. 1: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Freyre, G. (1971). *Novo Mundo nos Trópicos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/ EDUSP.
- Freyre, G. (1998 [1933]). *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record.
- Fry, P (2005). *A Persistência da Raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Havas Media/Media Planning Group. (2004). *Gabriela Cravo e Canela, 27 anos depois...* (Análise da re-estréia de “Gabriela” em Portugal. 09/11/2004). [www.havasmedia.pt/Documents/Public/Document/Gabriela.pdf](http://www.havasmedia.pt/Documents/Public/Document/Gabriela.pdf)

- Hirst, P. e Thompson, G. (1998). *Globalização em Questão: A Economia Internacional e as Possibilidades de Governabilidade*. Petrópolis: Vozes.
- Ianni, O. (1998). As Ciências Sociais na Época da Globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol.13, n. 37 : 33-41.
- Leach, E. (2009). *Comunicação e Cultura. A Lógica da Conexão dos Símbolos*. Lisboa: Edições 70.
- Mendes, P. R. (2001). *Baía dos Tigres*. Lisboa: Sá Editora.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Motta, R. (2000). Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, n.38 : 113-133.
- Ortiz, R. (1986). *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.
- Pepetela (2005). *Predadores*. Dom Quixote: Lisboa.
- Pesavento, S. J. (2004). A Invenção Do Brasil: O Nascimento da Paisagem Brasileira sob o olhar do outro. *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*, vol. 1, Ano 1, nº 1.
- Pallares-Burke, M. (2005). *Gilberto Freyre: Um Vitoriano dos Trópicos*. São Paulo: Unesp.
- Pinto, R. (2010). Um silêncio ensurdecido: O turismo como um objeto ausente na antropologia brasileira. *Adra. Revista dos socios e socias do Museo do Pobo Galego*, vol. 5 : 153-172.
- Prado, P. (1997 [1929]). *Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary Homelands*. London: Granta.
- RTP. 20 anos RTP. Acesso em: <http://www.rtp.pt/web/historiartp/1970/gabriela.htm>
- Salvador, Frei Vicente do. (1982 [1627]). *História do Brasil, 1500-1627*. Belo Horizonte e São Paulo: Itatiaia/Edusp.
- Santos, B. de S. (1999). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Scherer, A. (1997). Globalização. In: CATTANI, Antônio D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. São Paulo: Vozes : 114 – 119.
- Silva, M. J. (1995). *Racismo à Brasileira: Raízes Históricas*. São Paulo: Anita.
- Sommer, D. (1993). *Foundational Fictions: The national romances of Latin America*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Souza, L. de M. (1990). *O Diabo e a Terra de Santa Cruz: Feiticaria e religiosidade popular no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Cia. das Letras.
- Skidmore, T (1994). *O Brasil Visto de Fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Torres, E. C. (2001). Telenovela! Cravo! Canela!. *Público*. Acesso em: <http://dossiers.publico.clix.pt/noticia.aspx?idCanal=345&id=70791>
- Vainfas, R. (1989). *Trópico dos Pecados: Moral, Sexualidade e Inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus.
- Vainfas, R. (1999). Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. *Tempo*, 4(8) : 1-12.
- Vale de Almeida, M. (2004). Gabriela, o ícone denso e tenso na política da “raça”, gênero e classe em Ilhéus, Bahia. *Outros Destinos. Ensaios de Antropologia e Cidadania*. Porto: Campo das Letras : 109-136.
- Wegner, R. (2000). *A Conquista do Oeste: A Fronteira na Obra de Sérgio Buarque de Holanda*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

### NOTE SUR L'AUTEUR

Doutor em antropologia social pela Universidad de La Laguna (Espanha) e professor de Antropologia na Universidade Estadual de Santa Cruz (Brasil).

Loteamento Gabriela, Rua 1, nº 174, Ed. Durval, Ap. 102, São Francisco–Ilhéus, Bahia, Brasil. CEP: 45659-240

[roquepintosantos@gmail.com](mailto:roquepintosantos@gmail.com)

## CHAPITRE 19. LA CHAMBRE D'INTERNAT : UNE APPROPRIATION DE L'ESPACE DE VIE

Denis BIGET

Conseiller principal d'éducation  
Chercheur associé CRBC – Université de Bretagne occidentale (Brest)

En qualité de coresponsable de cet ouvrage, je me dois de souligner la grande qualité des contributions qui le composent mais aussi de tous les articles qui nous ont été proposés même s'ils n'ont pas tous été retenus.

Nonobstant, je voudrais exprimer un regret : aucune proposition n'a effectivement porté sur l'espace matériel et son organisation au sein de l'établissement scolaire tels que la salle de classe, la cour ou la chambre d'internat. C'est sur ce dernier espace scolaire que je souhaite présenter cette petite note qui ne constitue pas même l'ébauche d'un article scientifique mais simplement quelques réflexions et impressions tirées de l'observation quotidienne d'un établissement scolaire.

L'espace de la salle de classe ou d'un établissement scolaire a fait l'objet de nombreux travaux. Lors d'une intervention dans un gros collège de Bretagne, les intervenants de l'association *Ethnologues en herbe* avaient notamment relevé que parmi les espaces scolaires appréciés des collégiens, la salle de classe, dans les descriptions ethnographiques produites par les élèves, n'apparaissait presque jamais par rapport aux autres lieux du collège comme la cour, les couloirs, le foyer socio-éducatif ou encore les espaces verts. Je laisse aux lecteurs le soin d'en tirer des enseignements.

Quant à la chambre d'internat, il n'y a, à ma connaissance, aucune recherche de fond sur cet espace pourtant primordial dans un établissement scolaire où le nombre d'élèves internes est parfois largement majoritaire et où les élèves passent quatre ou cinq nuits par semaine.

L'idée d'écrire cette note m'est venue par deux voies concomitantes : la relecture, trente ans après, de *La poétique de l'espace* du philosophe Gaston Bachelard, alors que je travaille avec Christine Escallier à la réalisation de ce numéro et par ailleurs la participation à une commission permanente qui s'est tenue dans le lycée professionnel où j'exerce mes fonctions de conseiller principal d'éducation avec notamment la charge d'un internat de près de cent trente élèves.

Lors de cette réunion préparatoire au conseil d'administration du lycée, il est question de l'aménagement définitif du mobilier (lit, bureau, armoire et chaise) et de l'organisation spatiale des chambres de l'internat. Depuis plusieurs années en effet, les élèves doivent respecter un certain ordre mais ils prennent parfois, souvent même, de grandes libertés quant à l'organisation spatiale du mobilier qui leur est confié. Disposé, à la rentrée, en ordre, ce mobilier est vite déplacé par les élèves pour constituer des petits recoins où ils cherchent, peut-on penser, à s'approprier l'espace et préserver l'intimité de l'être.

Absent quelques jours, je reçois un courriel où je découvre un nouveau plan de chambre. Il prévoit, selon le nombre d'élèves par chambre (2, 4 ou 6), des pôles

composés du lit, du bureau solidaire de l'armoire, et de la chaise. Les bureaux se font face. Il s'agit de faciliter le nettoyage des chambres, nettoyage impossible ou plus difficile dans une répartition anarchique du mobilier. Il conviendrait ici de parler du pouvoir des personnels d'entretien qui se plaignent souvent du désordre et reprochent aux surveillants de ne pas faire leur travail, invoquant le laisser-aller du service « vie scolaire » face à la pénibilité de leur travail d'entretien. La disposition anarchique et en règle générale tout obstacle à leur travail, toute souillure de l'établissement apparaissent comme le résultat d'un certain laxisme et sont vécus comme une atteinte personnelle due à un débordement de liberté laissée aux élèves qui devraient être « tenus » plus fermement.

Lors de cette réunion, la secrétaire du lycée, qui observe le nouveau plan des chambres, propose de poser des panneaux entre les bureaux, pour éviter que les élèves ne se voient et préserver ainsi la tranquillité de chacun. Une jeune enseignante fait alors un commentaire sur ces panneaux : « ils pourront écrire dessus, c'est dangereux. » En réponse à ce commentaire, le proviseur qui préside la commission fait remarquer que le désordre du mobilier est peut-être l'expression d'une tentative d'appropriation du lieu, d'un aménagement personnel ; le panneau pourrait alors devenir un espace de libre affichage personnel, ainsi canalisé à cet endroit plutôt que répandu sur les murs de la chambre. Bref, comme la réunion s'achève, le nouveau plan de chambre est conservé et sera appliqué à la rentrée scolaire prochaine.

Ce petit débat m'inspire alors quelques éléments de réflexion que je rapproche de ma relecture en cours de Bachelard. Certes, on pourrait, pour analyser ce débat, partir de la lecture de *Surveiller et punir* de Michel Foucault. L'organisation de la chambre a pour objectif de canaliser, de surveiller, « de la porte, le surveillant aura une meilleure vision d'ensemble de la chambre » (on retrouve le panoptique de Bentham), de formater et éventuellement ensuite de punir. Cette analyse hyper-structuraliste de Foucault reste pertinente et d'actualité. Nous sommes ici en présence d'une opération toute disciplinaire, préventive certes mais riche de signification. Elle répond au désir de canaliser les énergies et la liberté pour éduquer les élèves en commençant par leur apprendre le respect du travail des autres (nous sommes ici dans un lycée professionnel) et celui de l'espace dans lequel ils vont vivre. Je ne développerai pas plus avant.

Mais je m'appuierai plutôt sur mes lectures de Bachelard et sur ce qu'il appelle une *topophilie*, c'est-à-dire l'ensemble des images de « l'espace heureux », l'ensemble phénoménologique des valeurs humaines des espaces de possession, des espaces aimés et défendus, louangés mais aussi des valeurs imaginaires. Le philosophe propose une topo-analyse : où et comment le repos trouve-t-il des situations privilégiées dans les maisons ? La maison est un instrument d'analyse de l'âme humaine. Nos souvenirs, et nos oublis, sont logés. Les demeures et les maisons, les chambres et les lieux nous apprennent à « demeurer » en nous-mêmes. Ces lieux d'inscription de notre identité se prolongent dans les armoires, dans les coffres et les tiroirs. « L'espace intérieur de l'armoire est un espace d'intimité, un espace qui ne s'ouvre pas à tout venant. » Quant au coin où on se retire, il immobilise la rêverie de l'être et joint le vide et le plein.

La phénoménologie que propose Bachelard, au-delà de la description géographique ou ethnographique des faits et des espaces, doit faire l'effort de saisir le germe du bonheur central, sûr et immédiat dans l'habiter. Il faut trouver « la coquille

initiale. » Il faut dépasser la description pour « atteindre les vertus premières (...) en quelque manière, native à la fonction première d'habiter. » L'espace habité n'est pas seulement un endroit où nous nous trouvons, mais un espace vécu, ressenti, imaginé. « Il faut dire comment nous habitons notre espace vital en accord avec toutes les dialectiques de la vie, dit Gaston Bachelard, comment nous nous enracinons, jour par jour, dans un « coin du monde ». » Ainsi, l'espace habité, premier univers, est le véritable départ d'image portant l'essence de la notion de maison. La chambre, elle, reconstruit cet univers de la maison.

L'imagination poétique qui se développe et se redéveloppe en chaque lieu construit des murs, reconforte avec des illusions de protection. « L'être abrité sensibilise les limites de son abri. Il vit la maison dans sa réalité et dans sa virtualité, par la pensée et les songes. »

En aménageant un coin de chambre, en disposant à sa manière son lit, son bureau, son armoire, l'élève se crée un « espace saisi par l'imagination [qui] ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre ». C'est un espace *vécu*, non pas seulement dans sa positivité mais avec toutes les partialités de l'imagination. C'est un espace qui attire ; il concentre l'être. « Dès lors, tous les abris, tous les refuges, toutes les chambres ont valeur d'onirisme consonants. » La maison, le lieu, sont vécus dans leur passé qui vient vivre par le songe dans la maison nouvelle où les diverses demeures de notre vie se compénètrent, se fixent dans le bonheur et la protection. L'internat scolaire, endroit de la séparation et de l'enfermement au sein d'une collectivité, ne doit pas être systématiquement vécu comme une institution pénible et carcérale. Il peut aussi conduire le jeune élève à une construction de soi avec et par les autres auxquels il s'assemble mais dont il peut se libérer, grâce à l'imagination et à l'aménagement de son espace, ou encore à l'isolement momentané dans l'espace du lycée et dans la rêverie.

La topo-analyse que nous propose Gaston Bachelard serait alors l'étude psychologique systématique des sites de notre vie intime, où le décor de notre mémoire maintient les personnages dans leur rôle. L'espace habité fixe l'identité dans son évolution temporelle. En reliant passé et présent, le lieu habité donne les repères de la construction de soi. « On croit parfois se connaître dans le temps, alors qu'on ne connaît qu'une suite de fixations dans des espaces de la stabilité de l'être. » [...] « L'espace tient le temps comprimé. »

Bachelard interroge : « Comment les refuges éphémères et les abris occasionnels reçoivent-ils parfois, de nos rêveries intimes, des valeurs qui n'ont aucune valeur objective ? » Pour comprendre l'être de l'homme, il faut désocialiser ses grands souvenirs et atteindre les rêveries qu'il menait dans les espaces de ses solitudes. Les rêveries, ici, nous dit le philosophe, sont plus utiles que les rêves qu'analysent les psychanalystes. L'inconscient est logé « et bien logé. » Qu'elle soit chambre d'enfance, de maison ou d'internat scolaire, la chambre peut ainsi devenir petite ou grande, chaude ou fraîche, toujours reconfortante. La chambre est un lieu de rêverie qui ne peut se lire et se dire que par la rêverie.

Le plan définitif de la chambre d'internat va-t-il cependant constituer un obstacle à la création imaginaire de l'espace et de l'identité de l'être des élèves ? Le but d'un internat est d'être un service d'hébergement des élèves sur le lieu même de leur formation scolaire. C'est un espace de vie mais ce ne sera peut-être pas alors celui de

la rêverie et de la poétique, lieu constitutif de l'être et de l'âme humaine, que Bachelard nous demande de distinguer de l'esprit qui lui est sollicité dans toute formation.

Douarnenez, janvier 2019

### **Bibliographie**

Bachelard, G. (1994). *La poétique de l'espace*, Paris, PUF (1<sup>ère</sup> édition 1957).

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

### **NOTE SUR L'AUTEUR**

Docteur en ethnologie (Université Paris VII), chercheur associé au CRBC de l'université de Bretagne Occidentale (Brest), exerce les fonctions de Conseiller principal d'éducation en lycée professionnel, lycées et collège depuis une trentaine d'années.

17, boulevard Richepin, 29100 DOUARNENEZ (France)

[denis.biget@ac-rennes.fr](mailto:denis.biget@ac-rennes.fr)

DOCUMENT

**APPRENDRE A OBSERVER SON TERRITOIRE.  
DES ELEVES FONT LEUR PROPRE ETHNOGRAPHIE**

par Denis Biget

Afin de permettre à des élèves de plusieurs pays d'accéder au savoir et à la citoyenneté dans un monde qui est et sera de plus en plus multiculturel, l'association « Ethnologues en herbe », créée en 2000, propose aux jeunes des établissements scolaires des ateliers ethnographiques pour apprendre la diversité culturelle à l'école et porter un regard sur l'autre au quotidien.

Plutôt que d'aborder la diversité culturelle par les différences, les stéréotypes et les tensions, les Ethnologues en herbe cherchent à faire découvrir aux enfants des écoles, des collèges et des lycées la diversité culturelle comme « patrimoine commun où ancrer l'échange et le dialogue. »

Ethnologues et spécialistes du multimédia animent, au niveau local, des ateliers ethnographiques de la vie quotidienne dans les établissements scolaires et, au niveau international, une mise en réseau des résultats des enquêtes locales sur le site [www.ethnoclic.net](http://www.ethnoclic.net).

Pour décrypter l'environnement proche, la classe, la cour d'école, les abords de l'école etc., les animateurs invitent les élèves à adopter la « posture » ethnographique, observer et décrire le quotidien pour favoriser l'acquisition des apprentissages fondamentaux. Les élèves recueillent et partagent ainsi, grâce au récit, à la photographie ou au dessin, leurs points de vue sur leur environnement. L'enquête locale se complète par une ouverture à l'altérité grâce à « l'expérience du même » car toutes les classes participent à des ateliers sur des thèmes communs de la quotidienneté.

S'inspirant de l'ethnologie urbaine, les ateliers sont consacrés à l'ethnographie des quartiers ou des « périmètres de curiosité » des élèves, d'autres proposent une découverte de la diversité des patrimoines culturels à travers les collections des musées d'ethnologies et des objets usuels de nos sociétés contemporaines, grâce à une coopération avec plusieurs musées de différents pays et régions francophones (Bénin, Bulgarie, Cameroun, Egypte, France, Nouvelle-Calédonie, Québec, Roumanie, Sénégal, Togo, Vietnam).

Depuis 2000, de nombreuses classes d'écoles, de collèges ou de lycées ont participé à ces ateliers à Paris et en Ile de France, mais aussi en province et notamment dans des classes accueillant des nouveaux arrivants.

Ces expériences permettent de sensibiliser les élèves à la diversité culturelle à l'intérieur de leur société, de les familiariser aux techniques de l'ethnographie (prise de note, description, photo, cartographie, conduite de l'entretien, etc.) et à l'ethnologie, de sensibiliser les jeunes aux notions d'écoute, de respect mutuel et de dialogue dans la confrontation de leurs points de vue sur les thèmes de la vie quotidienne. Les ateliers renforcent les compétences langagières, les compétences transversales, les connaissances en matière d'histoire et de géographie et les compétences culturelles et de socialisation. Mais c'est aussi un moyen de faire prendre conscience aux élèves de

« l'inventivité incessante des cultures et de leur inscription dans l'histoire » grâce à la découverte des ateliers menés dans le monde.

**Association Ethnologues en herbe**

258, rue Marcadet, 75018 Paris (France)

+33 1 42 26 42 07

[www.ethnoclic.net](http://www.ethnoclic.net) - contact : [info@ethnoclic.net](mailto:info@ethnoclic.net)